

Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht

Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang
mit einer viel diskutierten Textform

Vom Fachbereich III (Sprach und Informationswissenschaften) der
Universität Hildesheim zur Erlangung des Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr.phil.)
angenommene Dissertation von

Johannes Reinert

geboren am 16. April 1984
in Gronau (Westfalen)

Hil 2

Gutachterinnen

Prof. Dr. **Irene Pieper** (Universität Hildesheim)

Prof. Dr. **Juliane Köster** (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Tag der mündlichen Prüfung: **20. Juni 2012**

.....
DIE INHALTSANGABE IM DEUTSCHUNTERRICHT
.....

EINE VIDEO- UND INTERVIEWSTUDIE
ZU EINER VIEL DISKUTierten TEXTFORM

Vorwort und Dank

Schaut man auf das Thema dieser Arbeit, mag man über ihren Umfang schmunzeln. Tatsächlich entbehrt es nicht einer gewissen Ironie, eine Studie zur Inhaltsangabe von ungefähr 500 Seiten Länge vorzulegen. Dennoch geht es mir nicht um eine Absage an die Textform. Vielmehr bin ich der Überzeugung, dass sich eine Untersuchung wie diese nicht auf wenigen Seiten darstellen lässt. So hat sich die empirische Arbeit in der Deutschdidaktik in den vergangenen 20 Jahren enorm weiterentwickelt. Heute reicht es insbesondere im Zusammenhang qualitativer Studien nicht (mehr) aus, ›bloße‹ Ergebnisse vorzulegen. Vielmehr ist der Weg zu diesen Ergebnissen dem Leser zugänglich zu machen und zu begründen. Gerade dadurch hat die Didaktik meines Erachtens erheblich gewonnen, denn an die Stelle oft nur vage belegter Behauptungen über schulische Praxis treten nun detaillierte und nachvollziehbare Analysen aufwändig dokumentierten Unterrichtsgeschehens. Dieser Gewinn ist freilich nicht umsonst, ihn gibt es nur um den Preis umfangreicherer Arbeiten.

Gerade vor dem Hintergrund wird auch die Inhaltsangabe – oder: das Abstract – wieder bedeutsam. Sie erleichtert es dem geneigten Leser, sich einen Überblick zu verschaffen und wichtige Resultate zu identifizieren. Deshalb findet sich im Anschluss an dieses Vorwort eine Inhaltsangabe der Arbeit und ein ausführliches Resümee der Untersuchungsergebnisse in Kapitel V.

* * * * *

Während der Arbeit an der Dissertation konnte ich mich jederzeit auf meine Familie, Freunde und Kollegen verlassen. Aus diesem Grund möchte ich hier noch einmal die Gelegenheit ergreifen, all denjenigen Dank zu sagen, die mich in meinem Vorhaben bestärkt, mich dabei beraten und sich damit kritisch auseinandergesetzt haben. An erster Stelle danke ich von Herzen meiner Lebensgefährtin Merle, meinen Eltern Lucia und Anton sowie meinen Brüdern Bernhard und Thomas für so vieles, was sich hier nicht angemessen ausdrücken lässt, insbesondere für ihre Liebenswürdigkeit und ihre unbedingte Unterstützung meiner Arbeit. Sie haben mich über all die Jahre begleitet und standen mir auch in schwierigen Zeiten immer zur Seite. Ohne meine Familie wäre es nicht möglich gewesen, diese Arbeit zu schreiben! Ihnen sei sie deshalb gewidmet.

In Verbundenheit danke ich ganz besonders meiner akademischen Mentorin Prof. Dr. Irene Pieper, die mich dazu ermutigt hat, nach dem Studium weiter zu forschen. Neben ihren Schriften waren mir die ungezählten Treffen mit ihr eine wichtige Quelle der Inspiration. Dabei fand der Austausch immer in sehr warmer Atmosphäre statt und sie hatte jederzeit ein offenes Ohr für Fragen. Der Wert einer solchen Betreuung lässt sich nicht hoch genug einschätzen! Mein großer Dank gebührt auch Prof. Dr. Juliane Köster, die mich in Jena so freundlich empfangen hat. Ihre Vorträge und Artikel haben mir neue Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand der Arbeit ermöglicht!

Bedanken möchte ich mich des Weiteren bei all denen, die in vielen konstruktiven Gesprächen und Kolloquien meine Untersuchungen kritisch kommentiert haben. Besondere Erwähnung verdienen hier Sabine, Sonja und Steffen aus dem Promotionskolleg »Unterrichtsforschung«, das Team um Irene Pieper sowie meine Cousine Esther. Auch allen

namentlich nicht erwähnten Personen, die mir Anregungen zur Arbeit gegeben haben, möchte ich danken.

Zu Dank bin ich außerdem der Universität Hildesheim verpflichtet, die mich mit einem Stipendium über drei Jahre finanziell unterstützt hat. Und nicht zuletzt danke ich allen Lehrkräften für ihr Mitwirken an der Studie: Vor dem Hintergrund der oft anstrengenden Arbeit in der Schule achte ich es sehr, dass sie sich die Zeit zur Teilnahme an der Untersuchung genommen haben.

Hildesheim, im Dezember 2011

Johannes Reinert

Inhaltsangabe

Im Rahmen einer empirischen Studie geht diese Untersuchung der Frage nach, wie mit der Inhaltsangabe im Deutschunterricht gearbeitet wird und welche Lerngelegenheiten dabei im Hinblick auf die Textform sowie deren Bezugsgegenstände geschaffen werden. Die Analysen zeigen, dass die Aufgaben zum Verfassen der Textwiedergaben funktional oft unbestimmt sind und beim Umgang mit den Inhaltsangaben insbesondere formale Aspekte der Textform zur Geltung kommen: Im Vordergrund steht nicht die Erarbeitung von Textverständnis, sondern die sprachliche Bearbeitung der Textvorlagen.

In der fachdidaktischen Literatur wird die Inhaltsangabe breit und zum Teil kontrovers diskutiert. Themen sind Normen und Anforderungen der Textform, Funktionen und Ziele beim Verfassen von Inhaltsangaben, Grenzen bezüglich der Arbeit mit (literarischen) Texten und der sinnvolle Umgang mit ihr im Unterricht. Deutlich wird dabei, dass die in der Schule eingesetzte Form der Inhaltsangabe nur eingeschränkt mit außerschulischen Varianten vergleichbar ist. Die wenigen bisherigen empirischen Studien zur schulischen Inhaltsangabe sind vorrangig produktorientiert und verweisen vor allem auf den hohen Anspruch der Textform. Demgegenüber fehlen Untersuchungen zum Umgang mit der Inhaltsangabe im Deutschunterricht weitgehend.

Vor diesem Hintergrund ist eine explorativ angelegte qualitative Studie zur Arbeit mit der Textform in der Schule durchgeführt worden. Dabei ist Unterricht aus sechs Klassen, in denen die Inhaltsangabe entweder eingeführt oder weitergehend mit ihr gearbeitet wurde, videographisch dokumentiert worden; zusätzlich wurden Interviews mit den verantwortlichen Lehrkräften aufgezeichnet. In den Analysen des Materials ging es vor allem um eine Rekonstruktion der Lehr-Lernprozesse bezüglich der Aneignung der Textform und eines Verständnisses des jeweiligen Ausgangstextes. Die auf der Basis gesprächs- und inhaltsanalytischer Auswertungsansätze erhaltenen Resultate lassen sich zu folgenden vier Ergebniskomplexen bündeln:

(1 – *Thematisierung der Inhaltsangabe:*) Im Unterricht bleiben die Begrifflichkeiten oft vage, in vielen Fällen wird zwischen einem unspezifischen Inhalte-Wiedergeben und der Textform Inhaltsangabe sowie zwischen schulischen und außerschulischen Formen der Inhaltsangabe nicht unterschieden. Deutlich wird, dass dies bei den Schülern zu unklaren Vorstellungen über die Textform führt. (2 – *Funktion der Inhaltsangabe:*) Beim Einsatz von Inhaltsangaben im Unterricht fällt auf, dass es sich bei den Vorlagen für die von Schülern anzufertigenden schriftlichen Wiedergaben in den meisten Fällen um kurze bis sehr kurze Texte handelt. Dabei ist die Funktion der Inhaltsangaben häufig diffus, da der Zweck des Schreibens nicht deutlich wird oder der Schreibanlass sich im Laufe der Aufgabenbearbeitung ändert. Außerdem werden die Anforderungen durch Vorarbeiten im Unterricht oft reduziert: Die Erarbeitung von Textverständnis im Zusammenhang der schriftlichen Wiedergabe und die selbstständige Bewältigung zentraler Herausforderungen der Textform wird den Schülern in vielen Fällen »abgenommen«. (3 – *Umgang mit Inhaltsangaben:*) Die Besprechung der von ihnen angefertigten Inhaltsangaben dominieren wiederum vor allem sprachlich-formale Normen. Demgegenüber kommt das in den schriftlichen Darstellungen sich manifestierende Textverständnis ebenso wie das Spannungsverhältnis zwischen Kürze und Vollständigkeit der Wiedergabe kaum zur Sprache. Insgesamt stellt der

Umgang mit der Inhaltsangabe in den videographierten Stunden mehr eine Gelegenheit zum Training sprachlich-formaler Normen denn eine Möglichkeit zur Bewältigung komplexer Anforderungen dar. (*4 – Ziele und Unterrichtspraxis:*) Im Unterschied dazu verweisen die Lehrkräfte in den Interviews auf die hohe Bedeutung solcher Fähigkeiten, die es den Schülern ermöglichen, die komplexen Anforderungen der Textform in der Schule und Lebenswelt selbstständig zu meistern. Damit ergibt sich eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen den Ansprüchen an den Unterricht mit der Inhaltsangabe und dem tatsächlichen Umgang mit ihr in den aufgezeichneten Stunden.

Vor dem Hintergrund wird die Frage aufgeworfen, wie dieses Missverhältnis überbrückt werden kann. Ausgehend von der Annahme, dass Unterrichtsentwicklung vor allem bei Lehrkräften anzusetzen hat, wird empfohlen, diese im Rahmen der Aus- und Weiterbildung zukünftig verstärkt für Schwierigkeiten und angemessene Unterstützungsangebote bei der Arbeit mit der Textform zu sensibilisieren. Der leitende Gedanke ist dabei, Schüler mittelfristig in die Lage zu versetzen, die mannigfaltigen Herausforderungen der Inhaltsangabe bei Texten unterschiedlicher Art eigenständig bewältigen zu können.

Inhaltsverzeichnis

I	Einleitung: Zur Bedeutung der Inhaltsangabe	I
1	Weshalb ›Inhaltsangabe‹?	I
1.1	Ein Beitrag zur Unterrichtsforschung	I
1.2	Ein Beitrag zur Unterrichtsentwicklung	2
2	Gleich zu Beginn: Begriffliche Klärungen	3
2.1	Die Inhaltsangabe als Textform	4
2.2	Die Inhaltsangabe in Lernsituationen	7
3	Orientierung	9
3.1	Ziel und Aufbau der Arbeit	9
3.2	Die Lehrkräfte	10
II	Die fachdidaktische Diskussion der schulischen Inhaltsangabe	13
1	Erste Annäherungen	13
1.1	Bestimmungsversuche	13
1.2	Inhalte angeben	17
2	Normen der schulischen Inhaltsangabe	19
2.1	Die Textnormen der Inhaltsangabe	19
2.2	Funktionen von Textnormen im Allgemeinen	21
2.3	Funktionen von Textnormen der Inhaltsangabe	23
2.3.1	Besprechende Tempora	24
2.3.2	Eigene Formulierungen, indirekte Rede und dritte Person	27
2.3.3	Sachliche Wiedergabe	28
2.3.4	Zusammenhänge und Zusammenfassung	29
2.4	Die Normierung der Inhaltsangabe: Funktion und Formalismus	32
3	Anforderungen	33
3.1	Zum Verfassen von Inhaltsangaben	34
3.2	Zum Verhältnis von Inhaltsangabe und anderen Textwiedergabeformen	42
4	Funktionen und Ziele der Arbeit mit Inhaltsangaben	47
4.1	Funktionen und Klassifikationen	48
4.1.1	Funktionen	48
4.1.2	Klassifikationen	55
4.2	Ziele	60
4.3	Weitere Aspekte des Lernens von und mit Inhaltsangaben	67
5	Vorgaben und Hinweise zum Umgang mit der Inhaltsangabe	70
5.1	Offizielle Vorgaben: Die Kerncurricula Niedersachsens	70
5.1.1	Zu den Grundlagen der Kerncurricula	71
5.1.2	Analyse der Kerncurricula	73
5.2	Hinweise zum Unterricht mit der Inhaltsangabe	77
5.2.1	Gerhard Storz	77
5.2.2	Robert Ulshöfer	78
5.2.3	Günther Dahms	80
5.2.4	Joachim Fritzsche	82
5.2.5	Michael Becker-Mrotzek & Ingrid Böttcher	83

6	Empirische Studien zur Inhaltsangabe	86
6.1	»Lesarten – Schreibarten«	86
6.2	»Schreiben zu Texten – Schreiben zu Bildimpulsen«	88
6.3	»Textrevisionen in der Schule«	89
6.4	»Inhaltsangabe – Kommasetzung«	91
7	Zwischenbilanz	94
III	Ziele und methodische Grundlagen der empirischen Studie	97
1	Ziele und Anlage der Studie	97
2	Zur Datenerhebung	99
2.1	Rahmen der Datenerhebung und Vorgaben	99
2.2	Die Unterrichtsstunden: Beobachtungsdaten	100
2.3	Die Interviews: Befragungsdaten	101
2.4	Weitere Daten	103
3	Zur Datenaufbereitung	103
3.1	Schlüsselstellen	104
3.2	Transkription	107
3.2.1	Die Unterrichtsstunden	107
3.2.2	Die Interviews	109
3.2.3	Zur Darstellung der Transkripte	109
4	Zur Datenauswertung	110
4.1	Die Unterrichtsstunden	111
4.1.1	Der gesprächsanalytische Ansatz	111
4.1.2	Der fachdidaktische Ansatz	114
4.2	Die Interviews	116
4.3	Triangulation	119
4.4	Zur Darstellung der Ergebnisse	120
IV	Die empirische Studie: Analyse der Schlüsselstellen und Interviews	123
1	Die Lerngruppe S	123
1.1	Die Schlüsselstelle S_1: »Liest du auch mal in ner Fernsehzeitschrift so dann diese Programmvorschau?«	123
1.1.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	123
1.1.2	Fokussierte Analyse	134
1.2	Die Schlüsselstelle S_2: »Das is ja kein Krimi!«	152
1.2.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	152
1.2.2	Fokussierte Analyse	159
1.3	Die Schlüsselstelle S_3: »Aber das lernen wir später.«	174
1.3.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	174
1.3.2	Fokussierte Analyse	178
1.4	Das Interview S_o: »Ich kann's ja auch vereinfachen.«	193
1.4.1	Herr Schmidt als Lehrer	193
1.4.2	Zum videographierten Unterricht	194
1.4.3	Einschätzungen zur Inhaltsangabe	198
2	Die Lerngruppe R	202
2.1	Die Schlüsselstelle R_1: »Was hat Natascha jetzt gerade gemacht?«	202
2.1.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	202
2.1.2	Fokussierte Analyse	219

2.2	Die Schlüsselstelle R_2: »Weil der natürlich den Text komplett wiedergeben soll.«	235
2.2.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	235
2.2.2	Fokussierte Analyse	245
2.3	Das Interview R_o: »Gebrauchen können sie's letztendlich für die mündliche Wiedergabe.«	261
2.3.1	Frau Richter als Lehrerin	261
2.3.2	Zum videographierten Unterricht	263
2.3.3	Einschätzungen zur Inhaltsangabe	266
3	Die Lerngruppe M	269
3.1	Die Schlüsselstelle M_1: »Ihr habt das schon ganz gut erkannt, worum's hier geht.«	270
3.1.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	270
3.1.2	Fokussierte Analyse	275
3.2	Die Schlüsselstelle M_2: »Is doch klaro! Er meint das also ironisch.«	292
3.2.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	292
3.2.2	Fokussierte Analyse	299
3.3	Das Interview M_o: »Das erfass ich ja nich mit ner schriftlichen Inhaltsangabe.«	315
3.3.1	Frau Müller als Lehrerin	315
3.3.2	Zum videographierten Unterricht	316
3.3.3	Einschätzungen zur Inhaltsangabe	321
4	Die Lerngruppe H	322
4.1	Die Schlüsselstelle H_1: »Vier Zeilen und fünf Minuten.«	324
4.1.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	324
4.1.2	Fokussierte Analyse	327
4.2	Die Schlüsselstelle H_2: »Das unterscheidet eben eine Nacherzählung von einer Inhaltsangabe.«	334
4.2.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	334
4.2.2	Fokussierte Analyse	340
4.3	Das Interview H_o: »Eine ›überlebenswichtige‹ Technik, die ich mir aneignen muss.«	350
4.3.1	Herr Hartmann als Lehrer	350
4.3.2	Zum videographierten Unterricht	351
4.3.3	Einschätzungen zur Inhaltsangabe	355
5	Die Lerngruppe W	358
5.1	Die Schlüsselstelle W_1: »Ich würd das dann schon ziemlich hart zusammenfassen.«	359
5.1.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	359
5.1.2	Fokussierte Analyse	363
5.2	Die Schlüsselstelle W_2: »Das Stichwort ›Rettung‹ muss hier mit rein!«	375
5.2.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	375
5.2.2	Fokussierte Analyse	380
5.3	Die Schlüsselstelle W_3: »Was auf gar keinen Fall geht, ist der nächste Satz!«	385
5.3.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	385
5.3.2	Fokussierte Analyse	390

5.4	Das Interview W_o: »Also die eigentliche Texterschließung is Voraussetzung.«	401
5.4.1	Frau Weber als Lehrerin	401
5.4.2	Zum videographierten Unterricht	402
5.4.3	Einschätzungen zur Inhaltsangabe	405
6	Die Lerngruppe K	410
6.1	Die Schlüsselstelle K_1: »Ihr bekommt einen Briefumschlag mit einem zerschnittenen Text.«	410
6.1.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	410
6.1.2	Fokussierte Analyse	414
6.2	Die Schlüsselstelle K_2: »Genau, das wäre so das Thema.«	421
6.2.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	421
6.2.2	Fokussierte Analyse	428
6.3	Die Schlüsselstelle K_3: »Das war schon gar nicht mehr so im Inhaltsangabenstil.«	437
6.3.1	Beschreibung der Schlüsselstelle	437
6.3.2	Fokussierte Analyse	445
6.4	Das Interview K_o: »Wichtig, aber langweilig einzuüben und zu unterrichten.«	464
6.4.1	Frau Kaiser als Lehrerin	464
6.4.2	Zum videographierten Unterricht	466
6.4.3	Einschätzungen zur Inhaltsangabe	469
V	Resümee und Ausblick: Ergebnisse, Perspektiven, Arbeitsfelder	473
I	Die zentralen Untersuchungsergebnisse	473
I.1	Der Unterricht	473
I.1.1	Der Begriff der Inhaltsangabe im Rahmen ihrer Thematisierung	474
a)	Die Textform Inhaltsangabe und das Inhalte-Wiedergeben	474
b)	Die Funktion der Inhaltsangabe	475
c)	Die Bestimmung der Textform	476
d)	Die Differenzierung von Varianten der Inhaltsangabe	476
e)	Schulische und außerschulische Formen	477
I.1.2	Der Einsatz der Inhaltsangabe	477
a)	Die Inhaltsangabe als Kommunikationsinstrument	478
b)	Die Inhaltsangabe als Instrument zur Textarbeit	479
c)	Die Arbeitsaufträge zu Inhaltsangaben	481
d)	Die Funktion der Inhaltsangabe im Deutschunterricht	482
I.1.3	Der Umgang mit den Inhaltsangaben und den Ausgangstexten	484
a)	Textform und formale Textnormen	484
b)	Textform, Textnormen und Textvorlagen	486
c)	Die Rolle und das Verständnis der Textvorlagen	487
d)	Fazit: Die Textform und das Feedback auf Schülertexte	489
I.2	Die Interviews	491
I.2.1	Zu den videographierten Unterrichtsstunden	491
I.2.2	Zur Inhaltsangabe	492
I.2.3	Synthese: Die Interview- und Schlüsselstellenanalyse	495

2	Perspektiven und Arbeitsfelder	496
2.1	Vorbemerkungen: Unterrichtsforschung und -praxis	496
2.2	Zu einem lernförderlichen Umgang mit der Inhaltsangabe im Deutschunterricht	497
2.3	Zur Bedeutung der Lehrerbildung	506
VI	Anhang	509
1	Literaturverzeichnis	509
2	Abkürzungsverzeichnis	524
3	Kurzlebenslauf	525

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Dreidimensionaler Bezugsraum von Textformen. Aus: POHL & STEINHOFF (2010: 21)	6
Abb. 2:	Handlungen und Kompetenzen beim Verfassen von Inhaltsangaben. Aus: Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 50)	35
Abb. 3:	Textwiedergabetypen. Aus: SCHILDBERG-SCHROTH & VIEBROCK (1981: 21)	43
Abb. 4:	Transkriptionskonventionen für die Schlüsselstellen. Im Wesentlichen nach GAT	108
Abb. 5:	Leitfragen für die Interviewanalyse	117
Abb. 6:	Folie. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe S	124
Abb. 7:	Tafelbild. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe S	127
Abb. 8:	Arbeitsblatt. Nach: KOHL (1993: Arbeitsblatt Nummer 5)	154
Abb. 9:	Zettel-Schaubild an der Tafel. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe R	208
Abb. 10:	Erweiterte Inhaltsangabe des Films »Avatar – Aufbruch nach Pandora«.	220
Abb. 11:	Folie. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe R.	236
Abb. 12:	Arbeitsblatt. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe R	239
Abb. 13:	Tafelanschrieb. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe R	240
Abb. 14:	Erweiterte Inhaltsangabe des Romans »Wolfsblut«	250
Abb. 15:	Ausgangstext. Aus: BUSSE & HINTZ (Hgg., 2006: 197)	271
Abb. 16:	Plakat. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe M.	273
Abb. 17:	Tafelanschrieb. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe M	274
Abb. 18:	Arbeitsblatt. Aus: WERNEKE (Hg., 1967: 26 f.)	323
Abb. 19:	Arbeitsblatt. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe H	325
Abb. 20:	Tafelbild. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe W	360
Abb. 21:	Erweiterte Inhaltsangabe des Dramas »Wilhelm Tell«	366
Abb. 22:	Arbeitsblatt. Nach: http://www.unterrichtsmaterial-schule.de/deutschinhaltsangabe.doc	373
Abb. 23:	Tafelbild. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe W	376
Abb. 24:	Folie. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe W	386
Abb. 25:	Folie. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe K.	413
Abb. 26:	Textschnipsel. Nach: SCHNURRE (1978: 158)	415

I Einleitung: Zur Bedeutung der Inhaltsangabe

1 Weshalb ›Inhaltsangabe‹?

1.1 Ein Beitrag zur Unterrichtsforschung

Das Thema Inhaltsangabe ruft weder bei aktiven Lehrern¹ noch bei Lehramtsstudenten große Begeisterung hervor. Im Gegenteil, oft wird die Inhaltsangabe eher missbilligend betrachtet. Ebenso sprechen viele fachdidaktische Beiträge anstelle von Chancen eher Grenzen des Umgangs mit der Textform an. Dennoch weisen die Beteiligten auch immer wieder auf die große Bedeutung der Textform und der Fähigkeit zum Verfassen von Inhaltsangaben hin. Damit ergibt sich ein (scheinbar) widersprüchliches Bild.

Auf der einen Seite ist in der fachdidaktischen Literatur im Zusammenhang der Arbeit mit der Textform kritisch von »normativer Unterrichtspraxis« (BARK 1979) oder von einem »exemplarische[n] Kampfgebiet einer Stilbildung per Aufsatzkorrektur« (ABRAHAM 1994: 38) die Rede. Auf der anderen Seite wird darauf hingewiesen, dass beim Anfertigen von Inhaltsangaben »Schlüsselqualifikationen« (Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 50) zur Geltung kommen und dabei Fähigkeiten eine Rolle spielen, die im Rahmen von Leseaufgaben der Schulleistungsstudie PISA relevant sind (ZABKA 2004a: 201). Auch die Lehrkräfte, die im Rahmen der empirischen Studie dieser Arbeit interviewt wurden, äußern sich ambivalent über die Inhaltsangabe. So erklärt eine Lehrerin, sie ist wichtig, aber langweilig einzuüben und zu unterrichten (K_o: Z. 302f.). Und ein anderer Lehrer meint, ich persönlich finde sie GUT (S_o: Z. 559), gibt mit Blick auf die Textnormen der Inhaltsangabe aber auch zu bedenken: Hauptschüler werden wirklich dann zum Teil überfordert (S_o: Z. 564f.).

Damit sind bereits wichtige Aspekte der kontroversen Diskussion über die Textform angesprochen. Lehrer und Fachdidaktiker machen deutlich, dass das Anfertigen von Inhaltsangaben enorme Anforderungen stellt. Hier kommen komplexe Leseverstehens- und Darstellens-, Rezeptions- und Produktions-, Analyse- und Syntheseleistungen zusammen (s. KÖSTER 2007: 16; 2008a: 56; 2012: 254–257; ZABKA 2010: 68f.;

¹ Am Anfang einige Hinweise zur Schreibung: In der Bundesrepublik Deutschland ist die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen weiblich (s. zu Daten aus dem Schuljahr 2009/2010 STATISTISCHES BUNDESAMT 2010: 343, für Niedersachsen: 341). Auch deshalb ist es nachvollziehbar, wenn in Arbeiten, in denen Lehrpersonen eine entscheidende Rolle spielen, von Lehrerinnen und Lehrern die Rede ist. Hier aber wird *allein* aus Gründen der besseren Lesbarkeit dem generischen Maskulinum der Vorzug gegeben, wenn es um Personen unterschiedlichen Geschlechts geht, das Geschlecht im entsprechenden Zusammenhang aber ohne besondere Bedeutung ist. Damit sind weibliche Vertreter der jeweiligen Personengruppen nicht bloß *mitgemeint*, sondern Frauen und Männer *in gleicher Weise* eingeschlossen (s. entsprechend auch BROMME 1997: 178, Fußnote 1; s. des Weiteren STANDOP & MEYER 2004: 195f., welche auf die Defizite unterschiedlicher Arten der Vermeidung der von ihnen sog. »sprachliche[n] Sexismen« hinweisen). Und d.h. auch: Die Differenz zwischen Genus und Sexus wird ernst genommen. Im Laufe der Studie wird sich an einem Beispiel aus der Unterrichtspraxis ex negativo die Bedeutung des Wissens um diesen Unterschied zeigen (s. Kap. IV, Schlüsselstelle K_3).

Hervorhebungen in Zitaten sind – soweit nicht anders angegeben – aus dem Original übernommen. Dabei werden sämtliche Auszeichnungen (Sperrung, Fett- und Kursivdruck, Majuskeln, Kapitälchen et cetera) im Kursivdruck wiedergegeben, sofern im Originalzitat nicht verschiedene Arten der Hervorhebung verwendet werden. – Die Folgenden durch eine eigene Schriftart ausgezeichnete Wiedergabe der Äußerungen von an der Studie beteiligten Deutschlehrkräften wird in Kapitel III näher erläutert.

SCHILDBERG-SCHROTH & VIEBROCK 1981: 14). Das bedeutet, im Rahmen der Inhaltsangabe bzw. des schriftlichen Wiedergebens von Inhalten werden Maximalanforderungen kombiniert. Folglich wird die Arbeit mit der Inhaltsangabe auch für Lehrkräfte zu einer großen Herausforderung: Sie stehen vor der Aufgabe, Lerngelegenheiten zu schaffen, welche die Schüler an das höchst anspruchsvolle Verfassen von Inhaltsangaben heranführen. Ihre Aufgabe besteht also – das zeigt sich im Laufe der empirischen Studie – darin, die Jugendlichen auf angemessene Weise mit den Anforderungen der Textform zu konfrontieren, das Schreiben dabei in einen sinnvollen funktionalen Kontext zu integrieren und passende Bezugsgegenstände auszuwählen.

Vor diesem Hintergrund sind auch die Kontroversen um die Inhaltsangabe zu verstehen. Im Wesentlichen geht es dabei um den je konkreten Umgang mit ihr im Unterricht, weniger um die Textform »an sich«. Wenn man dies berücksichtigt, erscheinen die oben zitierten Aussagen zu Chancen und Grenzen der Inhaltsangabe auch nicht (mehr) widersprüchlich, sondern vielmehr als jeweils unterschiedliche Akzentuierungen entweder des Potenzials oder der Hindernisse bei der Arbeit mit der Textform. Bemerkenswerterweise existieren entsprechende Studien zum Umgang mit der Inhaltsangabe in der Schule bisher aber nicht. Infolgedessen bleibt die Frage nach der unterrichtlichen Praxis virulent.² Dies gilt umso mehr, als die Inhaltsangabe zwar eine nach wie vor viel diskutierte und umstrittene, nichtsdestoweniger aber in den Lehrplänen und in der Schulpraxis fest verankerte Form der Arbeit mit Texten ist. Trotz der vielfachen Kritik hat die Inhaltsangabe in der Schule somit seit Jahrzehnten de facto eine bedeutende Stellung. Dieser faktischen Bedeutung steht die bescheidene Forschungslage gegenüber: Neben den zahlreichen »theoretischen« Beiträgen sowie den »reinen« Ratgeberwerken gibt es nur wenige empirische Studien zur Inhaltsangabe. Weiterhin sind also Fragen wie die, auf welche Weise Schülern die Textform vermittelt wird, wie mit den Anforderungen der Inhaltsangabe (abseits von Klausuren und Tests) umgegangen wird und welche Rolle der jeweilige Bezugsgegenstand dabei spielt, immer noch weitgehend offen.

1.2 Ein Beitrag zur Unterrichtsentwicklung

Dieser Mangel an Informationen über den Umgang mit einer obligatorischen und in vielen Bereichen des Deutschunterrichts gleichsam »nebenbei« eingesetzten Textform ist auch mit Blick auf die Ergebnisse der von einer breiten Öffentlichkeit rezipierten PISA-Studie von Bedeutung. Wie bereits erwähnt, kommen viele Anforderungen der bei PISA eingesetzten Leseaufgaben auch und gerade im Rahmen des Verfassens von Inhaltsangaben zum Tragen (s. ZABKA 2004a: 201). Die Ergebnisse der Anfang dieses Jahrtausends publizierten ersten Studie waren für Deutschland (nicht nur) im Bereich Lesen enttäuschend und vielfach unerwartet, so dass das Wort vom PISA-Schock die Runde machte (s. ABRAHAM & al. 2003: 9). Mittlerweile hat die Erregung etwas nachgelassen, die alle drei Jahre stattfindenden Erhebungen sorgen aber dennoch immer wieder für Aufsehen.

In der letzten Studie lag der Schwerpunkt zum zweiten Mal auf dem Lesen. In ihrer »Bilanz nach einem Jahrzehnt« konstatieren die Autoren nun eine zwar signifikante, aber gegenüber der Verbesserung in anderen Domänen lediglich mäßige Steigerung

² Diese Situation besteht, folgt man Fritzsche (in FRITZSCHE & al. 2006: 4f.), der nach wie vor ein generelles Defizit im Bereich empirisch fundierter Forschung zur Praxis des Literaturunterrichts konstatiert, in vielen Bereichen.

der Lesekompetenz 15-jähriger Jugendlicher über die vergangenen Jahre (KLIEME & al. 2010: 279).³ Deutlich wird, dass trotz im Allgemeinen durchaus begrüßenswerter Entwicklungen weitere Anstrengungen nötig sind, um die Fähigkeiten der Schüler insbesondere im Bereich der Lesekompetenz zu fördern. Dabei wiederum rücken vor allem die Lehrkräfte sowie der von ihnen gehaltene Unterricht in den Fokus, denn: Zum einen wirken bildungspolitische Maßnahmen immer nur über den konkreten Unterricht (s. ebd.: 289). Zum anderen sind viele wichtige Maßnahmen auf der Ebene der Schulen in den letzten Jahren erfolgreich umgesetzt worden. Deshalb rückt für *weitere* Entwicklungen jetzt eine untere Ebene von Reformen ins Blickfeld: es geht also um die Lehr-Lernprozesse im Klassenzimmer (s. ebd.: 287, 297).

Unterrichtsentwicklung wiederum baut auf Unterrichtsforschung auf, auch wenn deren Ergebnisse keineswegs in direkte Handlungsanweisungen für die schulische Praxis umzusetzen sind (s. dazu Kap. V; LEUBNER & al. 2010: 11). Die empirische Erforschung des Deutschunterrichts nun hat in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht, nicht nur bezüglich der methodischen Grundlegungen, sondern auch im Hinblick auf die Untersuchung bisher eher unerschlossener Bereiche. Der Unterricht mit der Inhaltsangabe zählt aber allenfalls sehr bedingt dazu. Es finden sich zwar mehrere Arbeiten, in denen die von Schülern angefertigten Textprodukte analysiert werden; eine Erforschung der ihnen zugrunde liegenden Unterrichtsprozesse fehlt jedoch bislang. Wenn diese Arbeit nun entsprechenden Prozessen nachgeht, so lässt sich dies auch als ein Beitrag zur Unterrichtsentwicklung im Anschluss an die PISA-Studie verstehen. Hier wurde deutlich, dass mit Blick auf die Verbesserung der Leseleistungen nicht (nur) die Systemebene, sondern (gerade) das Geschehen im Klassenzimmer besondere Beachtung verdient. Und ein Unterricht, der es schafft, bei den Schülern die im Zusammenhang von Inhaltsangaben relevanten Kompetenzen entscheidend zu fördern, fördert letztlich auch die Lesefähigkeiten der Jugendlichen.

2 Gleich zu Beginn: Begriffliche Klärungen

In Abschnitt 1 war von der Inhaltsangabe bereits als *Textform* die Rede. Dies bedarf der näheren Erläuterung, denn eine entsprechende Kennzeichnung und terminologische Einordnung der Inhaltsangabe ist – wie sich im Laufe der Untersuchungen zeigen wird – weder selbstverständlich noch selbsterklärend. Die Auseinandersetzung mit diesem Begriff erfolgt hier gleich am Anfang, um Missverständnissen vorzubeugen und einen entscheidenden Ansatzpunkt der Arbeit darzulegen (s. Abschn. 2.1).

Darüber hinaus wurde schon angedeutet, dass in bisherigen empirischen Studien Fragen zur Einführung der Inhaltsangabe und zum Umgang mit ihr außerhalb von Prüfungssituationen kaum eine Rolle spielen. Aus diesem Grund steht im Fokus dieser Studie die Arbeit mit der Textform in *Lernsituationen*. Wie sich solche Situationen auszeichnen und was daraus für die Untersuchung folgt, wird ebenfalls im Folgenden geklärt (s. Abschn. 2.2).

³ Dabei sind die Verbesserungen der Leseleistungen vor allem darauf zurückzuführen, dass sich die Zahl der Schüler, die einfachste Leseaufgaben nicht bewältigen, beträchtlich verringert hat (NAUMANN & al. 2010: 27 f., 43 ff., 61 f.). Jedoch ist die Gruppe der Schüler, die über keine oder nur grundlegende Lesefähigkeiten verfügen, mit fast 20 Prozent weiterhin sehr groß (s. ebd.: 27, 61). Insofern ist den Autoren der PISA-Studie zuzustimmen, wenn sie mit Blick auf die Entwicklung der Testergebnisse im letzten Jahrzehnt Fortschritte erwähnen, aber auch von einem »insgesamt unbefriedigende[n] Stand der Lesekompetenz« (KLIEME & al. 2010: 291) in Deutschland sprechen.

2.1 Die Inhaltsangabe als Textform

Schon am Anfang der Arbeit stellt sich die Frage, um welche Art von Texten es sich bei Inhaltsangaben eigentlich handelt. Hinsichtlich einer begrifflichen Bestimmung und Klassifikation von Texten des schulischen Schreibunterrichts gibt es jedoch nach wie vor keinen Konsens (s. dazu FRITZSCHE 1994a; BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 17; SCHNEUWLY 1995; ROSE 2006a; b).⁴ Deshalb ist es durchaus eine Herausforderung, einen geeigneten Begriff für die Inhaltsangabe zu finden. Im Zusammenhang des Schreibens von Texten in der Schule fand der Ausdruck ›Aufsatz‹ für längere Zeit breite Zustimmung und nach wie vor ist er geläufig (s. BECK & HOFEN 1999: 3; s. a. den »Aufsatzkorporus« von FIX & MELENK 2000). Während er ursprünglich auf alle schriftlichen Dokumente zielte, die ein Aufsetzen verlangen, hat sich seine Bedeutung seit dem 18. Jahrhundert auf spezifisch schulische Texte eingeengt (s. FRITZSCHE 1994a: 25; FIX 2004: 7). Heutzutage wird der Terminus ›Aufsatz‹ aber oft sehr kritisch gesehen (s. FRENTZ 2006f: 668; FRITZSCHE 1994a: 25; FIX 2004: 7 ff.). Wenngleich der Ausdruck nicht grundsätzlich ungeeignet scheint, so wird er hier dennoch nicht verwendet, da er vielfach mit bestimmten Vorstellungen von Schreibunterricht aufgeladen ist (beispielsweise bei DEHN 2001: 75), die eine sachliche Auseinandersetzung erschweren.

Weniger verbreitet ist der Ausdruck ›Schreibform‹ (s. z. B. ABRAHAM & FIX 2006: 7). Er impliziert, dass Schreiben nach Mustern erfolgen kann (s. a. Ulla FIX 2005: 16 f.). Allerdings birgt der Terminus im Zusammenhang des schulischen Unterrichts die Gefahr von Missverständnissen, da das Augenmerk vor allem auf das Schreiben gelenkt wird. So *kann* aus dem Blick geraten, dass beim Verfassen von Texten generell viele Anforderungen zusammenkommen, die keine unmittelbare Schreibtätigkeit erfordern, wie z. B. das Planen. Im Übrigen spielt gerade bei Textwiedergabeformen wie der Inhaltsangabe auch das Lesen eine entscheidende Rolle.

Darüber hinaus ist in der Linguistik ebenso wie in der Fachdidaktik von Textsorten, -arten oder -mustern die Rede (s. dazu auch BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 17).⁵ Der Terminus ›Textsorte‹ hat sich hier besonders etabliert (ebd.; s. a. ADAMZIK & NEULAND 2005: 2). Im Zusammenhang der Inhaltsangabe jedoch ist er durchaus strittig: Während manche Fachdidaktiker von der Inhaltsangabe auch als Textsorte reden (s. z. B. Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 27 ff.; FIX 2004: 65 u. a.), sprechen ihr andere den Textsortencharakter ab (z. B. ABRAHAM 1994: 33). Zwar sind die Autoren offenbar unterschiedlichen

4 Hier zugrunde gelegt wird der Textbegriff von EHLICH (1984: 18), demzufolge der Text ein »Mittel der Überlieferung« ist. Daraus ergibt sich eine besondere Sprechsituation, die man als »zerdehnt[]« (18, 24) beschreiben kann. S. zur Auseinandersetzung mit dem Begriff ›Text‹ auch KOCH & OESTERREICHER (2008), Peyer (2010) und die Beiträge im Sammelband »Brauchen wir einen neuen Textbegriff?« von Ulla FIX & al. (Hgg., 2002).

5 S. für einen Überblick BRÄUER (2006) und BRINKER (2005: 10–20). – Eine Klassifikation von Textsorten ist auch in der Textlinguistik nach wie vor ein Problem (s. PEYER 2010: 256; BRINKER 2005: 143 ff.). BECKER-MROTZEK (2005: 71) führt aber aus: »Für schreibdidaktische Zwecke ist eine vollständige Systematisierung der Textsorten weder notwendig noch sinnvoll, weil die Schreibentwicklung anderen Prinzipien folgt.«

In der neueren Literatur findet häufig auch der Begriff ›Textsorte‹ Verwendung (s. z. B. FIX 2004; 2008b). Er wird zwar oft synonym zum Begriff ›Textmuster‹ gebraucht (s. FELD-KNAPP 2009: 123 f.). Es ist aber ADAMZIK & NEULAND (2005: 6) zuzustimmen, die erklären: »*Textmuster* lädt viel eher dazu ein, ein globales kognitives Konzept zu assoziieren, dem man bei der Textproduktion folgt und mit dem man vorliegende Texte bei der Rezeption intuitiv vergleicht, während *Textsorte* mehr an den Prozess und das Ergebnis von Klassifizierungen, einer Sortierungs-Operation eben, denken lässt«. Die Autorinnen machen jedoch einschränkend auch deutlich, dass ein solches Begriffsverständnis bisher keineswegs Konsens ist (s. ebd.: 6, Fußnote 11; s. zum Begriff ›Textmuster‹ und dem Abweichen von solchen Mustern des Weiteren Ulla FIX 2005: 16 f.). S. zum Begriff ›Textart‹ BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011).

Begriffen von ›Textsorte‹ verpflichtet, so dass sich der scheinbare Widerspruch durchaus auflösen ließe. Allerdings *kann* die Verwendung des entsprechenden Ausdrucks zu Missverständnissen führen; zudem soll der weiteren Untersuchung nicht vorgegriffen werden. Deshalb wird der Terminus ›Textsorte‹ hier ebenfalls zurückgewiesen.

Stattdessen wird auf den Begriff ›Textform‹ zurückgegriffen, der im Zentrum eines neueren wegweisenden Konzepts von POHL & STEINHOFF (2010) steht. Die Autoren machen deutlich, dass der Terminus bisher in der Sprachdidaktik kaum profiliert ist und bestimmen ihn selbst näher. Da POHL & STEINHOFF (2010: 6) hier ein »genuin didaktisch fundiertes Konzept« in Anschlag bringen und unter den Ausdruck ›Textform‹ auch solche Texte subsumieren, die lediglich in schulischen Zusammenhängen existieren,⁶ scheint der Begriff für diese Arbeit besonders geeignet. Auch die weitere Bestimmung macht ihn für die Studie sehr fruchtbar. Ausgehend von der Kritik WROBELS (2010; s. a. DÜRSCHIED 2003) an einer zu strikten Unterscheidung von Konzeptionalität und Medialität sowie der Vernachlässigung der medialen Dimension durch KOCH & OESTERREICHER (1985, 1994)⁷ beschreibt der Begriff ›Textform‹ laut dem Konzept ein Inskriptionsverhältnis. »Text« steht danach für den konzeptionellen Aspekt der Schriftlichkeit, ›Form‹ für dessen medialen Aspekt« (POHL & STEINHOFF 2010: 9). Auf dieser Basis erläutern POHL & STEINHOFF (2010) mediale und konzeptionelle Aneignungs- und Lernprozesse des Schreibens von Texten. Die Medialität eröffnet demnach ein spezifisches Planungs-, Überarbeitungs- und Reflexionspotenzial, die »zerdehnte Sprechsituation« (EHLICH 1984: 18, 24) bzw. Konzeptionalität fordert und fördert sprachlich-verbales, sprachlich-hermeneutisches sowie sprachlich-soziales Wissen/Lernen. Dabei kann das Schreiben ebenso Medium wie Gegenstand des Lernens sein (in der fachdidaktischen Debatte werden die unterschiedlichen Perspektiven als *writing to learn* und *learning to write* bezeichnet): Es kann also sowohl Überlegungen zu einem Gegenstand, der ›Sache‹ des Schreibens, evozieren, als auch Lernprozesse im Hinblick auf sprachliche Mittel beim Schreiben auslösen (POHL & STEINHOFF 2010: 11–16). Vor dem skizzierten didaktischen Hintergrund ist es dabei wichtig, Textformen als Lernformen zu begreifen, also als »Ausformungen einer bestimmten Entwicklungsphase« (ebd.: 6; 17).

Als entscheidender Faktor gilt den Autoren die Situierung. Das ist das Schreibarrangement, welches verantwortlich dafür ist, ob und inwiefern die oben genannten Lernprozesse unterstützt werden. Dieses Arrangement umfasst das sozial-materielle Setting, das Lehr-Lernziel und den Schreibauftrag, auf welchen die Schüler mit Textformen ›reagieren‹ (ebd.: 18 f.). Im Rahmen der empirischen Studie dieser Arbeit liegt dementsprechend ein besonderer Fokus auf der Dimension der Situierung. Dies bedeutet konkret, dass die Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen, der Schreibprozess eines Schülers und das von diesem angefertigte Textprodukt nicht unabhängig vom unterrichtlichen Kontext analysiert werden können. Damit wird nochmals deutlich, weshalb – wie schon in Abschnitt 1 dargelegt – die

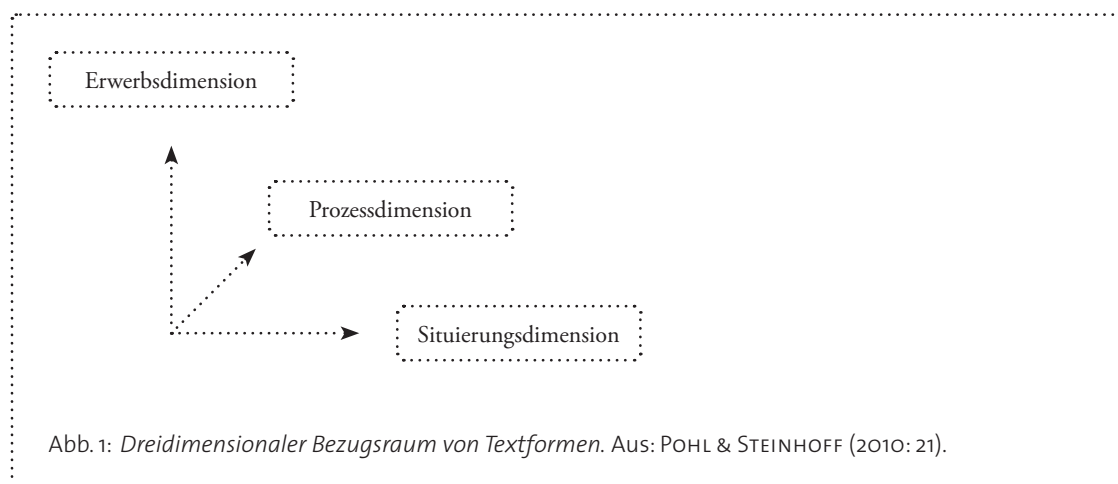
6 Auf Vergleichbares zielt FEILKE (2012: 5), der ausgehend von der Debatte um Bildungssprache im Zusammenhang von Texten, die allein im Schulunterricht Relevanz haben, von »didaktischen Gattungen« spricht.

7 WROBEL (2010) formuliert seine Kritik vor dem Hintergrund der Medientheorie Niklas Luhmanns sowie neuerer empirischer Ergebnisse. Wenngleich seine Kritik – die sich so zusammenfassen lässt, dass Konzeptionalität und Medialität nicht unabhängig voneinander sind – zustimmungsfähig erscheint, so ist die Unterscheidung von konzeptioneller und medialer Mündlichkeit/Schriftlichkeit im Bewusstsein ihrer Verschränkung nach wie in hohem Maße bedeutsam. Im Übrigen gehen KOCH & OESTERREICHER (2008: insbesondere 205) in neueren Versionen ihres Modells auch selbst verstärkt auf den Zusammenhang von Konzeptionalität und Medialität ein. – S. des Weiteren die Kritik von FEILKE (2007: 34) an der Vorstellung eines Kontinuums zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

›theoretischen‹ fachdidaktischen Beiträge einer Ergänzung durch eine umfassende empirische Studie zum Umgang mit der Inhaltsangabe im Deutschunterricht bedürfen.

Darüber hinaus bieten POHL & STEINHOFF (2010: 19 f.) einen erweiterten Begriff für das Lernen mit und durch Schreiben an. Dem Begriff epistemischen Schreibens bei BEREITER (1980) halten sie den des lernenden Schreibens entgegen und tragen dabei einigen wichtigen Umständen Rechnung: So geht es beim lernenden Schreiben nicht nur um bewusstes, sondern auch um unbewusstes und implizites Wissen. Zudem zielt der Begriff nicht ausschließlich auf deklaratives, sondern auch auf prozessuales Wissen. Damit umfasst lernendes Schreiben nicht nur die auf den Schreibgegenstand, sondern auch die auf das Schreibmedium bezogenen Lernprozesse (im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist dieses lernende Schreiben gemeint, wenn von der Inhaltsangabe in heuristisch-epistemischer Funktion die Rede ist; s. dazu Kap. II).

Insgesamt sind Textformen nach POHL & STEINHOFF (2010) immer unter drei Dimensionen – Erwerb (Schreibentwicklung), Prozess (Schreibprozess) und Situierung – zu begreifen (s. Abb. 1).



Von diesem Konzept von Textformen wird im Folgenden ausgegangen. Eine erste Konsequenz für das Verständnis der Textform Inhaltsangabe im Rahmen schulischen Arbeitens besteht darin, sie als *schriftliche* Form zu begreifen, da die Anfertigung einer solchen Inhaltsangabe Anforderungen stellt, die in der Regel nur bei der schreibenden Auseinandersetzung mit einem Text bewältigt werden können (s. a. SCHWITTALLA 1994 zu Unterschieden mündlicher und schriftlicher Sprache). Davon abzugrenzen ist das eher unspezifische Wiedergeben von Inhalten, das keiner bestimmten Textform folgt. Im Übrigen ist von der Textform Inhaltsangabe in dieser Arbeit auch dann die Rede, wenn in fachdidaktischen Beiträgen zwar andere Termini verwendet werden, die Beschreibung der Inhaltsangabe dabei aber an die hier dargestellte Konzeption anschlussfähig ist.

Der Begriff ›Textform‹ wird hier also für die im Unterricht anzufertigenden Texte gebraucht, auch dann, wenn es nicht um eine spezifisch schulische Form der Inhaltsangabe, sondern eine aus dem Alltag bekannte Variante wie eine Programmvorschau geht. Diese könnte man auch als Textsorte bezeichnen. Durch die Verwendung des Begriffs ›Textform‹ wird aber der Tatsache Rechnung getragen, dass in der Schule Texte selbst dann, wenn sie in Anlehnung an solche ›lebensnahen‹ Textsorten verfasst werden, in der Regel anderen

Entstehungs- und Rezeptionsbedingungen unterliegen als jene ›alltäglichen‹ Formen.⁸ Zu betonen ist, dass mit dieser Feststellung aber keinesfalls einem Gegensatz zwischen einer richtigen/anderen und schulischen Wirklichkeit das Wort geredet werden soll (s. dazu auch BECKER-MROTZEK & VOGT 2009: 43).

Festzuhalten ist: Der Begriff ›Textform‹ in der dargestellten Konzeption bietet den Vorteil, auch die spezifischen Umstände des Schreibens von Texten in der Schule zu erfassen. Die Schüler formen in einem bestimmten Arrangement – das sich durch das Setting, das Vorhandensein von Lehr-Lernzielen und einen Schreibauftrag auszeichnet – einen Text und es entsteht eine Textform. Insofern wird dem Prozess- und Produktaspekt beiderseits Beachtung geschenkt (s. a. BAURMANN & POHL 2009: 94 ff.).

2.2 Die Inhaltsangabe in Lernsituationen

Die Textform Inhaltsangabe kann im Unterricht zu unterschiedlichen Zwecken und in unterschiedlichen Zusammenhängen eingesetzt werden. Während auf konkrete Funktionen in den folgenden Kapiteln eingegangen wird, ist hier zum Anfang der Arbeit die Differenzierung von Lern- und Leistungssituationen näher zu erläutern. So kann das Verfassen einer Inhaltsangabe grundsätzlich dazu eingesetzt werden, etwas zu erlernen und auszuprobieren, aber auch dazu, im Rahmen von Klausuren und Tests Lernstände zu vergleichen oder Fähigkeiten zu prüfen (und in der Folge womöglich Zensuren zu verteilen oder Bildungszertifikate zu vergeben). Die Unterscheidung der entsprechenden Situationen ist von Bedeutung, da sie grundsätzlich anderen Bedingungen unterliegen und von den jeweils beteiligten Akteuren – also sowohl den Lehrern als auch den Schülern – unterschiedlich aufgefasst werden. WEINERT (1999 a: 105) beschreibt dies wie folgt:

»Lernsituationen zeichnen sich in der Wahrnehmung der Schüler und in den Intentionen der Lehrer durch ihre Offenheit, ihren Probiercharakter, die Suche nach Neuem und den Umgang mit noch nicht ganz Verstandenem aus. [...] Abs.] Demgegenüber erscheinen Leistungssituationen als in sich geschlossene gespannte Felder, in denen verbindliche Anforderungen gestellt werden und generelle Bewertungsmaßstäbe gelten, so daß der einzelne Erfolge oder Mißerfolge erlebt.«⁹

Im Unterschied dazu werden Lernsituationen »subjektiv als entspannter, offener, informations-, sach- und problemzentrierter wahrgenommen« (1999 b: 33). WEINERT (1998: 16) fordert dabei eine »Entkoppelung« von Lern- und Leistungssituationen im Unterricht und sowohl die Herstellung von Möglichkeiten zum Lernen als auch Gelegenheiten, um Leistung zu zeigen (s. entsprechend für den Deutschunterricht DEHN 2001: 78). Nach ABRAHAM & MÜLLER (2009: 7) müssen Leistungsüberprüfungen aber »nicht, wie institutionell häufig üblich, ›Endpunkte‹ innerhalb einer thematisch-inhaltlichen Lerneinheit darstellen, sondern sie können im Lernprozess als ›Bestandsaufnahmen‹ bisherigen

8 Deshalb ist mit der Verwendung des Begriffs ›Textform‹ auch noch nichts zur möglichen ›Authentizität‹ – einem in der Schreibdidaktik prominenten, aber nur ansatzweise bestimmten Terminus – von Schreibaufgaben gesagt.

Schwierigkeiten bei der Differenzierung von schulischen und außerschulischen Texten werden z. B. dann besonders deutlich, wenn Schüler im Rahmen des Unterrichts Texte zu einem ›echten‹ Kommunikationsanlass, z. B. ein Bewerbungsschreiben für einen Ausbildungsplatz, das dann auch tatsächlich abgeschickt wird, verfassen. Einerseits bewegen sie sich im Rahmen der Institution Schule und erhalten gegebenenfalls Unterstützung durch Lehrkräfte, andererseits werden die Texte dann nicht mehr primär/ausschließlich zu Lernzwecken oder zum Handeln in der Institution (wie beispielsweise bei Texten für eine Schülerzeitung) angefertigt.

9 WEINERT (1999 a) thematisiert in seinem Beitrag Fehler und erklärt, inwiefern sie in beiden Situationen unterschiedlich wahrgenommen werden (ebd.: 105). – Strittig wiederum ist, das zeigt die Untersuchung von WEINGARDT (2004: s. vor allem 133–141), wie Fehler in Lern- und Leistungssituationen bewertet werden sollen.

Lernens betrachtet werden, damit lernprozessbegleitenden Charakter haben und die weitere Unterrichtsarbeit beeinflussen.«

Die Unterscheidung von Lern- und Leistungssituationen greift auch KÖSTER (2003; 2008b u. a.) auf und macht deutlich, inwiefern Aufgaben in den jeweiligen Zusammenhängen differieren. »Der zentrale Unterschied zwischen beiden besteht im Umgang mit den Erträgen: Anders als Leistungsaufgaben, die sich in der Bewältigung der Anforderung erschöpfen, sind Lernaufgaben auf Weiterverarbeitung angelegt« (2008b: 10). Und so sind Lernaufgaben »auf Anschlusskommunikation angelegt, ihre Erträge wollen präsentiert, verglichen, diskutiert, ausgewertet sein« (2010b: 209; s. zu Lern- und Leistungsaufgaben auch MAIER & al. 2010: 5, 14f.; LINDAUER & SCHNEIDER 2007; SCHNEIDER & LINDAUER 2007).

Die Differenzierung von Lern- und Leistungssituationen ist von Bedeutung, um die Spezifik der vorliegenden Studie zu verdeutlichen und sie von anderen empirischen Untersuchungen abzugrenzen. So liegen bisherigen Studien, in deren Zentrum die Inhaltsangabe steht, größtenteils Textkorpora zugrunde. Dabei haben die Schüler ihre Inhaltsangaben entweder im Zusammenhang von Klassenarbeiten oder im Hinblick auf eine Auswertung durch Forscher verfasst. Sie waren also aufgefordert, die von ihnen anzufertigenden Texte für eine Bewertung oder Analyse einzureichen, so dass sie in eine Situation versetzt wurden, in der es darauf ankam, »mangelndes Wissen nicht preiszugeben, Fehler zu vermeiden und sich selbst in einem günstigen Licht darzustellen« (WEINERT 1999b: 33). Durch die Rahmenbedingungen der Erhebung wurde also eine leistungsähnliche Situation hervorgerufen (s. zur Überschneidung von unterschiedlichen Anforderungen der Rezeption und Produktion in Leistungssituationen kritisch KÖSTER 2010a: 8, 10, 21; KÖSTER & LINDAUER 2008: 156; ZABKA 2010: 61f.; LEUBNER & SAUPE 2008: 38f.; s. zur Kritik an dem Vorgehen, von im Unterricht verfassten Schülertexten Rückschlüsse auf den zugrunde liegenden Unterricht zu ziehen, Fritzsche in FRITZSCHE & al. 2006: 5).

In der vorliegenden Untersuchung hingegen legen die Rahmenbedingungen dies nicht nahe.¹⁰ Vielmehr bekamen die Lehrkräfte, die daran teilnahmen, die Vorgabe, die Inhaltsangabe entweder einzuführen oder weitergehend mit ihr abseits von Prüfungs- und Bewertungszusammenhängen zu arbeiten. Damit rücken auch neue Forschungsfragen in den Vordergrund. Es geht nun weniger darum, ob die Schüler (schon) in der Lage sind, gelungene Inhaltsangaben anzufertigen oder wie die Lehrkräfte die von ihnen verfassten Texte auf einer Notenskala bzw. mit lobenden/tadelnden Anmerkungen bewerten. Stattdessen steht im Mittelpunkt der Untersuchung die Frage, welche Lerngelegenheiten der jeweilige Umgang mit der Inhaltsangabe schafft. Dies wirkt sich auch auf die Herangehensweise und die Methoden der empirischen Studie aus: So geht es hier nicht darum, Schülertexte im Sinne von Lernstandserhebungen unter Berücksichtigung der klassischen Gütekriterien auszuwerten, sondern vielmehr darum, die Interaktionen im Klassenraum im Hinblick auf Unterstützungsangebote und Möglichkeiten der Schreib(er)entwicklung zu analysieren.

¹⁰ Freilich ist dabei immer auch der Einfluss der ungewöhnlichen Situation, in der sich die Schüler im Rahmen der Unterrichtsaufzeichnung befinden, in Rechnung zu stellen (s. dazu Kap. III).

3 Orientierung

3.1 Ziel und Aufbau der Arbeit

Im Laufe dieses Kapitels wurden bereits erste Fragen an die Arbeit mit der Inhaltsangabe aufgeworfen. Die folgenden Kapitel greifen diese auf und entwickeln sie weiter. Grundsätzlich kann man das Lernen (mit) der Inhaltsangabe unter ganz verschiedenen Gesichtspunkten betrachten, z. B. vorrangig mit Blick auf Textprodukte und die Umsetzung bestimmter Normen, mit Blick auf Schreibsubjekte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen beim Verfassen von Texten oder mit Blick auf die Lehrkräfte und ihre didaktischen Entscheidungen. Diese Studie integriert solche Aspekte: Hier geht es darum, die Lernmöglichkeiten beim Umgang mit Inhaltsangaben im »alltäglichen« Deutschunterricht auszuloten und ins Verhältnis zu setzen zu den Zielsetzungen der Lehrkräfte bei der Arbeit mit der Textform. Im Laufe der empirischen Studie wird sich zeigen, dass zwischen dem Einsatz der Inhaltsangabe und den Ansprüchen mitunter große Spannungen bestehen. Bei der Analyse geht es also um Fragen wie diese (s. genauer dazu Kap. III): Welches Wissen über die Textform wird vermittelt? Wie wird mit bisherigen Vorstellungen der Inhaltsangabe umgegangen? In welcher Weise wird mit der Textform gelernt? In welcher Funktion wird die Inhaltsangabe eingesetzt? Wie wird mit den schriftlichen Textwiedergaben im Unterricht weitergearbeitet? Welche Rückmeldungen auf Inhaltsangaben werden gegeben? Wie begründen die Lehrkräfte ihr Vorgehen in den Interviews? Welche Aspekte ihrer Stunden problematisieren sie dabei?

Die ersten Teile der Arbeit bereiten die Basis für eine Beantwortung dieser und weiterer Fragen. Damit nimmt diese Untersuchung ernst, dass eine empirische Studie ohne »theoretisches« Fundament unmöglich bzw. – wenn sie dieses Fundament nicht erläutert – unwissenschaftlich ist. Aus diesem Grund beginnt sie mit einer Darstellung der fachdidaktischen Grundlagen der Studie. Im Anschluss werden Ziele und Vorgehensweise der empirischen Untersuchung detailliert ausgeführt; dabei geht es auch darum, die zentrale Frage nach dem Umgang mit der Inhaltsangabe auszudifferenzieren. Auf diese Weise wird eine kontrollierte und intersubjektiv überprüfbare Analyse des Datenmaterials möglich. Die ersten Teile bilden somit den Hintergrund zur Beantwortung der oben genannten Fragen.

Daraus ergibt sich der Aufbau der in fünf übergeordnete Kapitel gegliederten Arbeit. Auf diese Einleitung folgt im *zweiten Kapitel* eine systematische Rekapitulation der bisherigen fachdidaktischen Diskussion zur schulischen Inhaltsangabe. Dabei wird es zunächst darum gehen, den Begriff der schulischen Inhaltsangabe weiter zu profilieren und die mit ihr verbundenen Textnormen zu spezifizieren. Dann werden die oben schon mehrfach erwähnten Anforderungen beim Verfassen von Inhaltsangaben und deren Verhältnis zu Anforderungen bei benachbarten Textformen besprochen. Im Anschluss wird es in einem zentralen Teil um mögliche Funktionen und Ziele des Anfertigens von Inhaltsangaben im Unterricht gehen. Es folgt eine Diskussion von ministeriellen Vorgaben und methodischen Hinweisen aus der Literatur zum Umgang mit der Textform. Schließlich werden die bisherigen empirischen Studien zur Inhaltsangabe dargestellt und kritisch beleuchtet.

Auf dieser Grundlage werden die von der Forschung bisher unbeantworteten Fragen zur Inhaltsangabe zusammengetragen. Von den Fragen ausgehend erläutert das *dritte Kapitel* die Ziele und das methodische Vorgehen der empirischen Studie. Zunächst geht es hier

um die Untersuchungsanlage, anschließend folgen detaillierte Erklärungen der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung. In diesem Zusammenhang werden auf der Basis der Ziele der Studie auch die konkreten Forschungsfragen formuliert. Das darauffolgende *vierte Kapitel* bildet den Knotenpunkt der Arbeit. Hier laufen in der ausführlichen Präsentation der Analysen des Datenmaterials die Stränge der Arbeit zusammen. Dabei folgt das Kapitel einer ›fallorientierten‹ Darstellungsweise, so dass die Untersuchungen des Unterrichts aus einer Klasse und des Interviews mit der entsprechenden Lehrkraft jeweils in einem übergreifenden Abschnitt nacheinander dargelegt werden. Eine Gesamtschau auf die Resultate der Analysen und die Konsequenzen für die Arbeit mit der Inhaltsangabe im Deutschunterricht sowie die Fachdidaktik folgt im *fünften Kapitel*. Hier werden aus einer problemorientierten Perspektive heraus die zentralen Untersuchungsergebnisse zusammengefasst und diskutiert. Auf dieser Grundlage folgen schließlich Hinweise zu Aspekten, die es im Anschluss an diese Studie bei der Arbeit mit Inhaltsangaben zukünftig verstärkt zu beachten gilt. Im *Anhang* finden sich das Literatur- und Abkürzungsverzeichnis sowie der obligatorische Kurzlebenslauf von mir, dem Autor der Dissertation. Die vollständigen Transkripte des Video- und Audiomaterials können auf Anfrage bei mir eingesehen werden.

3.2 Die Lehrkräfte

Am Beginn dieser Arbeit ist es mir auch noch einmal wichtig, auf die entscheidende Rolle der Lehrkräfte, die an der Studie teilgenommen haben, hinzuweisen. Nach wie vor ist die Zusammenarbeit von Hochschule und Schule in Deutschland nicht überall selbstverständlich, vielfach bestehen Vorbehalte gegenüber der Arbeit der jeweils anderen Seite. Umso erfreulicher ist es, dass sich einige Lehrpersonen bereit erklärt haben, an der empirischen Studie mitzuwirken, d. h., den von ihnen gehaltenen Unterricht videographisch dokumentieren zu lassen und sich in einem Interview zum Untersuchungsgegenstand zu äußern. Im Laufe der Arbeit mit den Lehrkräften gewann ich durchgehend die Überzeugung, dass sie alle einen hervorragenden Job machen! Trotz der von ihnen artikulierten Herausforderungen üben sie den Lehrerberuf durchweg engagiert aus. Dementsprechend führt eine Lehrerin im Interview aus: Insgesamt ist das ein Beruf, der mir WIRKLICH Freude macht (M_o: Z. 855f.). Und ein weiterer Lehrer erklärt mit Blick auf den nahenden Ruhestand: Wenn man jetzt gefragt wird, wie lange musste noch, dann sag ich, ich muss nicht, ich WILL, mir macht das Spaß (S_o: Z. 895–897).

Allen Lehrkräften, die an dieser Studie teilgenommen haben, sei an dieser Stelle nochmals herzlich gedankt! Dies ist mir auch wichtig, um Missverständnissen vorzubeugen: Es geht im Folgenden nicht darum, aus einer Forschungsperspektive schulische Praxis zu kritisieren oder zu bewerten, was angesichts der vielen Unwägbarkeiten von Unterricht generell einfacher ›zu haben‹ ist als sozusagen perfekte Stunden. Zu berücksichtigen ist immer: Das Durchführen von Unterricht als »Handeln unter Druck« (WAHL 1991) unterliegt grundsätzlich anderen Bedingungen als z. B. dessen Planung und Analyse.

Es geht in den Untersuchungen also nicht darum, ›Fehler‹ zu Tage zu fördern und die Lehrer in irgendeiner Weise ›vorzuführen‹. Ziel ist vielmehr, den tatsächlichen Umgang mit der Inhaltsangabe im Unterricht zu erforschen und auf dieser Basis Chancen sowie Grenzen im Hinblick auf das Lernen (mit) der Textform zu beschreiben. Wenn dann im

Resümee Alternativen zum Vorgehen in den untersuchten Stunden aufgezeigt werden, so ist dies nicht als Kritik an den Lehrkräften und ihrem Unterricht zu verstehen. Vielmehr ist dies ein Anzeichen dafür, dass entsprechende Vorgehensweisen in der Fachdidaktik bisher zu wenig reflektiert oder in der universitären Lehrerbildung nicht ausreichend behandelt werden. D.h., dieser Arbeit geht es im Wesentlichen um die Analyse von bisheriger Forschung und schulischer Praxis. Sie begreift sich also nicht als Kritik, sondern als Beitrag zur Reflexion und Weiterentwicklung der fachdidaktischen Diskussion und des Unterrichts.

II Die fachdidaktische Diskussion der schulischen Inhaltsangabe

1 Erste Annäherungen

Die Inhaltsangabe ist eine der prominentesten und zugleich umstrittensten der im Deutschunterricht eingesetzten Textformen. Entsprechend kontrovers sind die Debatten um die Textform lange geführt worden. So äußert sich Robert ULSHÖFER (1968: 105 f.) in einer älteren Auflage seiner »Methodik« noch folgendermaßen über den Wert der Inhaltsangabe: »Wenn der Schüler im 7. und 8. Schuljahr keine andere als sie gründlich erlernte, so hätte er viel gelernt.« Hingegen erklärt Thomas ZABKA (2004a: 215): »Erlernen die Schüler in diesen Klassenstufen keine andere Arbeitsform als die Inhaltsangabe, so würde ihr literarisches Lernen verkümmern.« Insgesamt ist die fachdidaktische Debatte lange normativ geführt worden (s. Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 89). In neuerer Zeit überwiegen aber differenzierte Auseinandersetzungen, in denen Chancen und Grenzen der Arbeit mit Inhaltsangaben abgewogen werden.

In jedem Fall konnte und kann die Inhaltsangabe ihre Stellung in den Lehrplänen und in der Unterrichtspraxis ungebrochen behaupten. D. h., die zahlreichen handlungs- und produktionsorientierten Verfahren des Lese- und Schreibunterrichts haben die Arbeit mit »traditionellen« Textformen wie der Inhaltsangabe keineswegs suspendiert, sondern ergänzt. Somit stehen Lehrkräfte an der Schwelle von der Unter- zur Mittelstufe auch heute vor der Aufgabe, diese oft wenig beliebte Form des Umgangs mit Texten einzuführen.

Dabei ist Folgendes zu berücksichtigen: Die Inhaltsangabe ist eine Form, die sowohl zur Darstellung als auch zur Entwicklung von Textverstehen genutzt werden kann. Daran anknüpfend lassen sich die entsprechenden Schülertexte entweder aus einer Produkt- oder aus einer Prozessperspektive betrachten. In diesem Spannungsfeld steht auch das vorliegende Kapitel: Die einzelnen Abschnitte sind somit als unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand »Inhaltsangabe« zu verstehen. Ausgehend von der allgemeinen Frage, wie die Textform definiert werden kann (Absch. 1), geht es zunächst aus Sicht des Textprodukts um Normen (Absch. 2) und dann aus Sicht des Textverstehens um Anforderungen der Inhaltsangabe (Absch. 3). Diese Perspektiven werden im Zuge der Untersuchung von Funktionen und Zielen des Umgangs mit der Textform kombiniert (Absch. 4). Schließlich sind vor diesem Hintergrund Lehrpläne, fachdidaktische Hinweise zur Arbeit mit der Inhaltsangabe (Absch. 5) und bisherige empirische Studien (Absch. 6) zu analysieren.¹

1.1 Bestimmungsversuche

Begriffe wie z. B. »Inhaltsangabe«, die auch im Alltag geläufig sind, erfahren oft eine Bedeutungsausweitung, so dass im Rahmen einer entsprechenden wissenschaftlichen Untersuchung zunächst einmal Klärungsbedarf hinsichtlich des jeweiligen Begriffsverständnisses besteht. Eine Bestimmung des Terminus »Inhaltsangabe« ist nicht ohne Schwierigkeiten, da es eine spezifische Begriffsgeschichte gibt (s. Absch. 4.1.2) und einschlägige Definitionen

¹ Insgesamt stellt es eine besondere Herausforderung dar, einen fachlichen und einen eher »alltäglichen« Begriffsgebrauch auseinanderzuhalten, denn der Ausdruck »Inhaltsangabe« wird in der Literatur nicht nur für eine bestimmte schriftliche Textform, sondern auch für das formal unspezifische Wiedergeben von Inhalten gebraucht (s. a. ABRAHAM & FIX 2006).

im Hinblick auf den Gegenstand ›schulische Inhaltsangabe‹ nur bedingt weiterführend sind (s. dieser Absch.; s. in nuce zur Historie der Textform Zusammenfassung in der Wissenschaft und in der Schule HEUER 1983: 86 f. sowie THIEL 1983: 94 f.).² Zu Beginn dieses Kapitels geht es deshalb nicht schon um eine abschließende Definition der Inhaltsangabe, sondern vielmehr darum, einen ersten Zugang zum Thema zu gewinnen. Bei dem Versuch, den Begriff zu konkretisieren, wird im Folgenden deutlich, welchen Aspekten die Untersuchung weiter nachgehen muss.

Am Anfang dieses Vorhabens steht die geradezu klassische Frage nach dem geteilten Verständnis derer, die den Ausdruck ›Inhaltsangabe‹ gebrauchen: Was ist die Inhaltsangabe? Im Alltag wird der Ausdruck vielfach als Oberbegriff für verschiedene Formen wie eine Buchbesprechung, einen Lexikoneitrag oder eine Programmvorschau verwendet – gemeinsam ist ihnen, dass sie sich auf einen bestimmten Gegenstand beziehen. Welche Funktion die Darstellung dieser Gegenstände hat, sei zunächst einmal dahingestellt. Was lässt sich außerdem über die Inhaltsangabe sagen?

Zur Beantwortung dieser Frage werden zunächst zwei einschlägige Hilfsmittel herangezogen. Im Duden findet sich folgende Bestimmung: »gedrängte Darstellung, Zusammenfassung des Inhalts« (DUDENREDAKTION 2007: 880, Lemma »Inhaltsangabe«; s. ebenfalls <http://www.duden.de/zitieren/10084748/1.6>). Der Normenausschuss Bibliotheks- und Dokumentationswesen des Deutschen Instituts für Normung (DIN) wiederum definiert die Inhaltsangabe als »eine verkürzte Darstellung des Inhalts eines Dokuments« (DIN 1426: 2).³ Diese Bestimmungen sind wenig überraschend und scheinen zunächst nichts zu enthalten, was strittig wäre. Deutlich wird, dass insbesondere die Kürze der Wiedergabe profiliert wird, es ist z. B. von einer gedrängten und zusammenfassenden Darstellung die Rede. Dies scheint auch in den vortheoretischen Intuitionen impliziert zu sein.⁴ Zur Form der Darstellung hingegen werden keine weiteren Angaben gemacht. Dementsprechend wird die Inhaltsangabe als wenig mehr denn eine raffende Wiedergabe von Inhalt definiert – wobei noch unklar ist, was genau ›Inhalt‹ hier bedeutet. Ein Blick auf das, was im Alltag als Inhaltsangabe gilt, zeigt auch, dass sie die unterschiedlichsten Formen annehmen und unterschiedlichste Bezugsgegenstände haben kann: Das Spektrum reicht von der

2 Die Fülle der Begriffe und die Divergenz der Versuche aus der Literatur zum Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, sie trennscharf zu definieren, wird bereits von THIEL (1986: resümierend 395) umfangreich behandelt.

3 Das Deutsche Institut für Normung hat das Zitieren seiner Werke explizit untersagt. Eine genaue, differenzierte und leserfreundliche Darstellung sowie Diskussion der DIN-Norm 1426, die für Kurzreferate bemerkenswerterweise selbst Zitate fordert (s. DIN 1426: 3), ist somit schwierig. Für das obenstehende Zitat wurde telefonisch eine Erlaubnis eingeholt. Allerdings kann die Auseinandersetzung mit der Norm zu Fragestellungen im Zusammenhang der Inhaltsangabe als schulischer Form kaum etwas beitragen, was wohl auch ein Grund dafür ist, dass sie in der fachdidaktischen Literatur nicht rezipiert wird (eine Ausnahme ist z. B. STADTER 2001: 50). Von Interesse ist hier lediglich die Bandbreite der in DIN 1426 genannten Formen der Inhaltsangabe. Als Hauptformen werden das Inhaltsverzeichnis, der Auszug, die Zusammenfassung, die Annotation, das Kurzreferat, das Sammelreferat, die (Sammel-) Rezension und der Literaturbericht genannt. Dabei gilt die Zusammenfassung als eine Form, die wichtige Ergebnisse zusammenfasst, aber am Ende des jeweiligen Ausgangstextes steht und meist dessen Kenntnis erfordert (s. ebd.: 2).

4 Insofern die Kürze bereits per definitionem als Merkmal der Inhaltsangabe gilt, ist noch das im Duden angegebene Beispiel bemerkenswert: »das Programmheft enthält eine kurze I[nhaltsangabe]« (DUDENREDAKTION 2007: 880, Lemma »Inhaltsangabe«).

Auch in der fachdidaktischen Literatur finden sich Beispiele für redundante Definitionen, z. B. bei HOMBERGER (2009: 170, Lemma »Inhaltsangabe«): »Die I[nhaltsangabe] zeigt den Gedankengang eines Textes mit eigenen Worten auf, sie ist auf wesentliche Aussagen konzentriert, lässt unwesentliche Details aus.« – Das Lexikon von HOMBERGER (2009) ist in der Fachdidaktik einiger (berechtigter) Kritik ausgesetzt. Dennoch ist es für diese Arbeit gerade dort von Interesse, wo es darum geht, verschiedene Sichtweisen zu einem (Lern-)Gegenstand zusammentragen.

sachlichen Darstellung eines Dramas in einem Literaturlexikon über die Empfehlungen aussprechende Programmvorschau in einer TV-Zeitschrift bis hin zur polemischen Rezension eines Theaterstückes in einem Wochenmagazin.

Die letzten Beispiele jedoch entfernen sich von der Inhaltsangabe, wie sie im (Deutsch-) Unterricht oft eingeführt wird (s. FIX & MELENK 2000: II; Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 40). In diesem Zusammenhang verstehen viele unter der Inhaltsangabe eine stark normierte Textform, die sich von außerschulischen Formen wie der Rezension unterscheidet. Da es in dieser Arbeit um die schulische Inhaltsangabe geht, muss die oben gestellte Frage also präzisiert werden: Was ist die schulische Inhaltsangabe? Um sich diesem Untersuchungsgegenstand zu nähern, wird nun ein spezifischerer Blick gewählt. In einem deutschdidaktischen Lexikon wird die Inhaltsangabe als eine »informierende Darstellungsform, die der zusammenfassenden Wiedergabe von Aussagen zu Erlebnissen, Erfahrungen, Vorgängen etc. dient, die in Texten oder anderen Medien gestaltet sind« (FRENTZ 2006c: 251), bezeichnet. Und in einem neueren Aufsatz von ZABKA (2010: 65) heißt es: »Die Inhaltsangabe ist eine zusammenfassende Information über das in einem Text oder einem anderen Medium Dargestellte.« Diese Bestimmungen führen kaum weiter als die zuvor zitierten. Auch sie stellen den Aspekt der Zusammenfassung heraus und geben lediglich recht allgemeine Beispiele für mögliche Bezugsgegenstände der Inhaltsangabe. Auffallend ist darüber hinaus jedoch, dass in beiden Definitionen vom Informieren die Rede ist. Eine entsprechende Zweckbestimmung findet sich zwar in vielen Beiträgen,⁵ verortet die Inhaltsangabe jedoch von vornherein in einer Kommunikationssituation. Eine heuristisch-epistemische Funktion, die in einschlägigen Beiträgen auch zur Sprache kommt, wird in den oben genannten Definitionen vernachlässigt (s. dazu Absch. 4.1.1).

Hinzu kommt eine weitere Schwierigkeit. Sowohl in der Literatur zur Inhaltsangabe als auch in der Schulpraxis wird die schulische Inhaltsangabe zwar *mitunter* von Formen wie dem Klappentext oder der Programmvorschau abgegrenzt. Gleichwohl werden letztere in vielen fachdidaktischen Beiträgen und im (Deutsch-)Unterricht oftmals als Inhaltsangaben aufgegriffen. Wenn man diese Formen nicht vornherein aus der Betrachtung ausschließen möchte, ergibt sich eine komplexe Situation. Somit liegt das grundsätzliche Problem von Begriffsbestimmungen darin, entweder zu allgemein und damit im Grunde wenig aussagekräftig zu bleiben oder zu konkret und damit verengend zu werden. Die bisherigen Ausführungen dienen deshalb nur als Einstieg in die folgenden Untersuchungen. So soll von den zitierten Definitionen ausgehend eine Minimal- bzw. Arbeitsdefinition gewählt werden, die die bisherigen Einsichten auf-, aber darüber hinaus nicht entscheidend vorgreift: *Eine Inhaltsangabe gibt kurz den Inhalt von Darstellungen in Texten und anderen Medien schriftlich wieder.*

Diese Bestimmung hat den Vorteil, den Restriktionen der oben genannten Definitionen zu entgehen. So unterbleibt eine Festlegung auf eine bestimmte (kommunikative) Funktion des Wiedergebens von Inhalten sowie auf eine bestimmte Form der Inhaltsangabe. Sie beinhaltet allerdings eine begründungspflichtige Setzung. Unter Rekurs auf das in Kapitel I Gesagte wird die Medialität der Wiedergabe eingegrenzt: So ist im Folgenden von der Inhaltsangabe als einem Produkt der schriftlichen Auseinandersetzung mit einem

5 S. a. ältere Bestimmungen wie die von ULSHÖFER (1978: 156): »Die Inhaltsangabe gibt eine Information über den Inhalt eines Textes, eines Buches, eines Films, einer Hörspiel- oder Fernsehsendung.« S. des Weiteren EGGERER & RÖTZER (1983: 58): »Die Inhaltsangabe will kurz über das Wesentliche des Inhalts von Texten jeglicher Art informieren.«

Gegenstand die Rede, da – wie noch genauer zu erläutern sein wird – hier Bedingungen vorherrschen, die sich von denen einer (spontanen) mündlichen ›Inhaltsangabe‹ grundsätzlich unterscheiden. Manche Didaktiker halten eine mündliche Inhaltsangabe deshalb gar für unmöglich (s. DAHMS 1967; 1968).

Die Gegenstände der Textform wiederum sind zunächst einmal vielfältig: Texte, Hörbücher, Filme usw. können den Ausgangspunkt einer Wiedergabe im Sinne einer Inhaltsangabe bilden. Allerdings variieren die Anforderungen einer Inhaltsangabe schon bei schriftlichen Texten je nach Genre und konkretem Text stark (s. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 172 ff.; FRITZSCHE 2005: 27 u. a.); bei Bezugsgegenständen unterschiedlicher Medialität sind diese ›Variationen‹ unter Umständen noch stärker ausgeprägt. Um den Rahmen dieser Arbeit einzuhalten, konzentriert sich dieses Kapitel daher auf die Inhaltsangabe von schriftlichen Texten – und zwar, um mit FEILKE (2000: 15) zu sprechen, »nicht etwa, weil sie die wichtigsten wären, sondern weil der Umgang mit ihnen das schulische Lernen und seine Anforderungen in besonderer Weise prägt.« Der schriftliche Text gilt im Folgenden als prototypischer Bezugsgegenstand für eine Inhaltsangabe (dennoch bleibt eine grundsätzliche Untersuchung der Differenz von Anforderungen bei Inhaltsangaben von schriftlichen Texten und Inhaltsangaben beispielsweise von Filmen eine wichtige Forschungsaufgabe). Darüber hinaus erfolgt keine weitere Festlegung. Zwar wurden in zahlreichen Aufsätzen zur Inhaltsangabe vorrangig, zum Teil gar ausschließlich literarische Texte berücksichtigt (s. Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 27).⁶ Hier spielen mehrere Ursachen eine Rolle, z. B. die Traditionen des Schulfaches sowie des akademischen Bezugsfaches »Deutsch«/»Germanistik« und die besonderen Anforderungen, die Inhaltsangaben literarischer Texte an den Schreiber stellen (s. Absch. 3). Jedoch gehen neuere Lehrwerke und fachdidaktische Arbeiten verstärkt auch auf Inhaltsangaben von Sachtexten ein (s. Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 40, Fußnote 26; ABRAHAM & FIX 2006; FRITZSCHE 2005; s. dazu auch ZABKA 2010: 70).

Welche Disziplinen spielen bei der folgenden Untersuchung eine Rolle? Die systematische fachwissenschaftliche und -didaktische Einordnung der Textform ist nicht ohne Schwierigkeiten. Mit guten Gründen lässt sie sich verschiedenen (Teil-)Disziplinen zuordnen, die jeweils eigene Beiträge zu ihrer wissenschaftlichen und methodischen Aufarbeitung leisten. Zunächst ist festzuhalten, dass die Inhaltsangabe umfassende Verstehens- und Darstellensleistungen verlangt, so dass Lese- und Schreibforschung sowie die Disziplinen, auf die diese zurückgreifen, gleichermaßen von Bedeutung sind. Aus didaktischer Perspektive kann sie an der Schnittstelle von Lese- und Schreibdidaktik verortet werden, hinsichtlich ihrer bevorzugten Vorlagentexte tritt insbesondere die Literaturdidaktik auf den Plan. Bezeichnend für diese mehrfache Verortung ist, dass von der Inhaltsangabe als Schreibform und -übung (s. HOFFMANN 1986; s. dazu auch KÖSTER 2012: 254–257), aber auch als Lesetechnik die Rede ist (s. KLOTZ 2006: 549; s. des Weiteren ARTELT & al. 2010: 82). Darüber hinaus werden im Folgenden Resultate aus zahlreichen anderen Wissenschaften berücksichtigt. Dies soll aber nicht dazu verleiten, einer diffusen Interdisziplinarität das Wort zu reden: Deutschdidaktik und Germanistik sind die ersten ›Ansprechpartner‹ der Untersuchung.

6 S. a. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011: 172 ff.), die Exzerpte als Form der Wiedergabe expositorischer Texte von Inhaltsangaben als Form der Wiedergabe literarischer Texte unterscheiden. S. des Weiteren FRITZSCHE (1994a: 158), der bei Sachtexten Kürzungen in Form von Précis, Abstract und Exzerpt für »sinnvoller« hält als Inhaltsangaben. In einem neueren Artikel unterscheidet er des Weiteren Inhaltsangaben und Zusammenfassungen (2005: 27).

Dabei liegt der Fokus der Untersuchung auf Aspekten beim selbstständigen Verfassen von Inhaltsangaben durch Schüler zu ›fremden‹ Texten. Der Umgang mit von Dritten, z. B. Schulbuchautoren, angefertigten Inhaltsangaben zum Lernen in einem bestimmten Sachgebiet wird nur am Rande berücksichtigt. Auch das Anfertigen von Zusammenfassungen zu selbst angefertigten Texten bzw. Schulaufsätzen spielt nur eine untergeordnete Rolle.

1.2 Inhalte angeben

Der Begriff ›Inhaltsangabe‹ selbst wird in der fachdidaktischen Literatur bemerkenswerterweise allenfalls in Ansätzen reflektiert. Dabei stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, was eine Inhaltsangabe eigentlich darstellt bzw. welche Aspekte eines Textes sie erfasst, wenn sie Inhalte wiedergibt. Mit anderen Worten: Inwiefern können *Inhalte* eines Textes angegeben werden? Lexika helfen in dieser Frage kaum weiter. Und in der methodischen Literatur zur Einführung der Inhaltsangabe sucht man diesbezügliche Hinweise und Thematisierungen vergeblich.⁷ Es werden zwar zahlreiche Schwierigkeiten aus der Unterrichtspraxis berichtet, jedoch wird nicht darauf eingegangen, ob diese mit der oben genannten Frage zu tun haben. Auch in den Unterrichtsstunden, welche die Basis der empirischen Studie bilden, wird das Thema zu keinem Zeitpunkt explizit; Schüler und Lehrer gehen geradezu selbstverständlich mit dem Begriff um (s. Kap. IV). Die Frage, was Inhalte sind und was in einer Inhaltsangabe wiederzugeben ist, wird in der Praxis somit offenbar kaum problematisiert.

Untersucht man nun konkrete Inhaltsangaben daraufhin, welche Aspekte eines Bezugstextes sie darstellen, so kommt man rasch zu der Einsicht, dass es *den* Inhalt von Texten nicht gibt und folglich nur schwer textübergreifend beschrieben werden kann, was ›Inhalt‹ überhaupt bedeutet. Vielmehr scheint der Ausdruck etwas zu bezeichnen, was je nach Text unterschiedlich umschrieben werden muss. Insbesondere bei der Gegenüberstellung von Inhaltsangaben literarischer und pragmatischer Texte zeigt sich sehr deutlich, wie verschieden der Begriff ausgelegt werden kann.⁸

Bei vielen literarischen Texten zielt der Ausdruck ›Inhalt‹ auf ein Geschehen, so vornehmlich bei prosaischen oder dramatischen Texten (s. dazu auch LEUBNER & al. 2010: 29; s. demgegenüber 113). Allerdings finden sich auch viele Texte, in deren Zusammenhang schwerlich von einem Geschehen gesprochen werden kann (in denen also keine eigentliche Handlung entfaltet wird). Stattdessen ist z. B. die Rede von Landschaften, Gegenständen oder dem Charakter einer Person. Im Zusammenhang pragmatischer Texte wiederum geht es bei der Inhaltsangabe nicht immer oder zuerst um das Wiedergeben eines Geschehens oder eines Ereignisses. Letzteres mag bei Texten der Geschichtswissenschaft je nach Verständnis des Ereignisbegriffs zwar noch oft zutreffen, nicht aber bei einem Text über die institutionellen Grundlagen von Wirtschaftspolitik. Dennoch lassen

7 Auch in dem *Praxis Deutsch*-Heft Nummer 197 (2006) findet sich keine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Inhaltsbegriff, obwohl eine solche gerade hier von Bedeutung gewesen wäre, da das Heft unter den Titel »Inhalte wiedergeben« eine Reihe unterschiedlicher Wiedergabeformen mit Bezug zu unterschiedlichen Gegenständen (wie Bildern, Filmen und Texten) versammelt, bei denen sich die Frage nach dem gemeinsamen Nenner stellt.

8 Auf die Unterscheidung von ästhetischen und pragmatischen Texten kann hier nicht weiter eingegangen werden. S. zu unterschiedlichen Versuchen der Bestimmung von Literatur z. B. CULLER (2002: 31–63). S. a. EGGERT (2006: 186f.), der den Versuch unternimmt, ›prototypische‹ Merkmale von literarischen Texten herauszuarbeiten. S. des Weiteren ROSEBROCK (2007) zu einer didaktisch orientierten Diskussion der Unterschiede von Sachtexten und literarischen Texten.

sich – so scheint es – auch hier Inhalte angeben. Die Inhaltsangabe bezieht sich dann nicht auf Ereignisse oder Begebenheiten, sondern vielmehr auf Sachverhalte im weitesten Sinn, also auf die in einem Text beschriebenen und diskutierten Fakten, aber auch Gedankenexperimente, Visionen et cetera. Vor dem Hintergrund, dass es in der Inhaltsangabe darum geht, den Blick auf den ›logischen‹ Zusammenhang von Inhalten zu richten, spricht Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 40) im Zusammenhang literarischer Texte auch von einer Handlungslogik, im Zusammenhang von Sachtexten dagegen von einer Sachlogik (s. Abschn. 2.3.4; s. a. FIX & MELENK 2000: 12 f.; MENZEL 1984: 18).⁹

Damit wird deutlich, dass der Begriff ›Inhalt‹ je nach Kontext auf ganz unterschiedliche Aspekte eines Textes zielt. Es kann sich dabei u. a. um Ereignisse oder Gegenstände, um Fiktionales oder Tatsachen handeln. Wenn man also wissen möchte, was mit dem Begriff gemeint ist, scheint das Vorgehen, konkrete Inhaltsangaben danach zu befragen, welche Aspekte eines Textes sie aufgreifen, nicht weiterführend. Man gelangt auf diesem Weg lediglich zu verschiedenen Beispielen für ›Inhalt‹. Deshalb ist es gewinnbringender, umgekehrt zu fragen, was eine Inhaltsangabe von einem Text *nicht* wiedergeben soll. Dazu kann – das macht ZABKA (2004 a) deutlich – als Anhaltspunkt eine Einsicht der Erzähltheorie herangezogen werden, deren Geltungsbereich freilich erst einmal stark umgrenzt ist. Hier werden das »Was« und das »Wie« einer Erzählung unterschieden; MARTÍNEZ & SCHEFFEL (2007: 20 ff.) erläutern diese Kategorien näher: Bei dem »Was« einer Erzählung geht es demnach um das Erzählte, d. h. die Handlung in sozusagen chronologischer Reihenfolge, bei dem »Wie« einer Erzählung hingegen um die Art der Darstellung, also gleichsam um die Erzählweise (ebd.: 25).¹⁰ Offenbar, darauf macht ZABKA (2004 a: 205; 2004 b: 257 f.) aufmerksam, ist es die (narratologische) Dimension des »Wie« einer Erzählung, von der bei der Inhaltsangabe zu abstrahieren ist. Wenn man diese Kategorien nun etwas weiter fasst (und auch auf Sachtexte anwendet), kann man bei Texten heuristisch zwischen dem Inhalt und der Form einer Aussage unterscheiden. Dementsprechend basiert auch die Möglichkeit der Rhetorik als Lehre auf der Erkenntnis, dass Aussagen auf verschiedene Weise gestaltet werden (und so verschiedene Wirkungen bei den Zuhörern erzielen) können.

Diese Ausführungen sind – wenngleich sie einen fruchtbaren Anfang bilden – freilich nicht befriedigend. Die Unterscheidung von »Wie« und »Was« hat im Zusammenhang der Inhaltsangabe nur begrenzte Aussagekraft. Das Erzählte und die Erzählweise lassen sich ›empirisch‹ nicht trennen; in jeder Darstellung sind sie miteinander verwoben.¹¹ Somit kann eine Unterscheidung von Inhalt¹² und Form eines Textes nicht nur, aber vor allem in unterrichtlichen Zusammenhängen zu Missverständnissen führen. Sie mag zu der Ansicht verleiten, es könne eine ›formlose Wahrheit‹ geben, also etwas, das abgelöst von der Form

9 Dabei weist der Begriff »Sachlogik« freilich über den konkreten Text hinaus auf das Fachgebiet, welches darin behandelt wird.

10 Diese Ebene kann im Übrigen weiter ausdifferenziert werden, z. B. in die Komposition und Darbietung einer Erzählung. S. dazu in nuce ZABKA (2004 a: 204 f.).

11 ZABKA (2004 b: 257) ist sich dessen bewusst und verteidigt die Differenzierung wie folgt: »Um diese Durchdringung aber erkennen und beschreiben zu können, muss man zunächst die Unterscheidung beider Sphären einführen.«

12 In der Fachliteratur wird mitunter auch ein Unterschied von Inhalten und Informationen in Anschlag gebracht: »Ist ›Information‹ für uns jeweils alles, was noch nicht Teil unseres mentalen Modells von einem Sachverhalt oder Weltausschnitt ist, so setzen ›Inhalte‹ bereits eine Zubereitung von Information voraus: Sie kommen gleichsam in bekannten Packungsformen und -größen bei uns an. Diese, *Textsorten* genannt, erleichtern das Ermitteln und Erschließen von ›Information‹ erheblich« (ABRAHAM & FIX 2006: 8).

existiert (s. dazu auch ABRAHAM 1994: 57; BAUM 2010: 109 f., 118; Ulla FIX & al. 2003: 27, 32). Dies wiederum führt letztlich zu der problematischen, u. a. von DAHMS (1967; 1968) geäußerten These, es könne zwar viele Reduktionen eines Textes, aber nur eine Inhaltsangabe geben (s. dazu Absch. 3). Außerdem birgt die oben genannte Unterscheidung die Gefahr, zu verkennen, dass bei einem konkreten Text jeweils neu bestimmt werden muss, was ›Inhalt‹ meint (s. a. Absch. 3; MENZEL 1984: 18). Und so fehlt weiterhin ein überzeugender Beitrag, der verdeutlicht, was ›Inhalt‹ textübergreifend bedeutet. Eben dies scheint mit ein Grund dafür zu sein scheint, dass die Fachdidaktik bisher die Frage nach dem, was eine Inhaltsangabe überhaupt erfasst, zu weiten Teilen ausgeklammert hat.

2 Normen der schulischen Inhaltsangabe

Einer Antwort auf die Frage, wie die Inhaltsangabe im Deutschunterricht konkret aussieht und worauf sie zielt, kommt man näher, wenn man sich vor Augen führt, dass die Textform in der Schule meist stark normiert ist. Obschon die Normen in den Curricula bzw. Lehrplänen in der Regel nur vereinzelt angesprochen werden (s. Absch. 5.1), weist ein Blick auf die ältere und neuere Literatur zum Thema Inhaltsangabe auf die bedeutende Stellung dieser Normen hin (s. FROMMER 1984: 45; ABRAHAM 1994: 33 f.; Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 40): Dass sie in der Unterrichtspraxis ungebrochen wirksam sind, zeigte sich durchgehend ebenso im Rahmen der empirischen Studie (s. Kap. IV). Und so gilt die Aussage von FIX & MELENK (2000: 11) offenbar nach wie vor und auch – obwohl mit Blick auf einen speziellen Lehrplan gefällt – bundeslandübergreifend: »Obwohl die Lehrpläne selbst Textsortennormen nicht explizit vorschreiben, ist das Schreiben von Inhaltsangaben in der Praxis eindeutig normiert.«

Eben dies wird allerdings durchaus unterschiedlich bewertet. So kam es im Laufe der Entwicklung des Schreib- bzw. Aufsatzunterrichts auch zu konkreten Normierungen verschiedener Text- respektive Aufsatzformen (s. a. LUDWIG 1988). In diesem Zusammenhang gilt die Inhaltsangabe vielen als Beispiel für eine Textform, in der solche Normen viel Gewicht erhalten. Und so zielt ein Großteil der fachdidaktischen Kritik an der Inhaltsangabe auf genau diesen Umstand, wobei einerseits die Normierung selbst, andererseits eine Verabsolutierung und Entfunktionalisierung, also der ›praktische‹ Umgang mit einer rigorosen Handhabung und Überbewertung der Normen beklagt wird.

Deutlich wird damit, dass die weitere Untersuchung der schulischen Inhaltsangabe bei einer Auseinandersetzung mit der Rolle der Normen anzusetzen hat. Deshalb geht es in diesem Abschnitt zunächst einmal darum, die Textnormen, die mit der Inhaltsangabe konsensuell verbunden werden, darzustellen. Im Anschluss gilt es, diese Normen im Hinblick auf ihre möglichen Funktionen und ihr Verhältnis zueinander zu untersuchen. Wenn nun diese Normen näher analysiert werden, so geschieht dies freilich zunächst vorbehaltlich der noch folgenden Untersuchung von Funktionen der Inhaltsangabe im Lernprozess (s. Absch. 4.1).

2.1 Die Textnormen der Inhaltsangabe

Im Zusammenhang der Diskussion um die Normierung der Inhaltsangabe werden unterschiedliche Begriffe in die Diskussion gebracht: Gebräuchlich sind u. a. die Ausdrücke Text-, Textsorten-, Stil-, Produkt- und Schreibnormen sowie Regeln und Merkmale, die

für sich jeweils etwas anderes bezeichnen (können), im Zusammenhang der Inhaltsangabe aber *weitgehend* identisch verwendet werden. Die Rede von Normen scheint sich dabei zu etablieren und wird deshalb hier übernommen. Allerdings wird der Normbegriff selbst in der fachdidaktischen Literatur *zur Inhaltsangabe* kaum reflektiert.¹³ Dabei kann er durchaus hinterfragt werden, da die konkreten Normen auf unterschiedlichen Ebenen liegen – so z. B. die Norm, einen Text zusammenfassend wiederzugeben und die Norm, den Text im Präsens darzustellen. Dies ist ein Grund dafür, dass es überdies Unklarheiten hinsichtlich der ›Weite‹ des Normbegriffs gibt. Während einige Autoren sämtliche Anforderungen beim Verfassen einer Inhaltsangabe unter den Begriff ›Normen‹ subsumieren, zählen andere ›nur‹ sprachlich-stilistische Normen wie das Tempus dazu (s. z. B. die Übersicht bei ABRAHAM & FIX 2006: 10; s. a. FRITZSCHE 2005: 30). In letzterem Fall kann allerdings der Eindruck aufkommen, dass andere ›allgemeine‹ Anforderungen wie z. B. das Zusammenfassen, die in entsprechenden Beiträgen auch immer genannt werden, weniger verbindlich oder optional sind,¹⁴ da sie eben nicht *als* Normen aufgeführt werden. Um dieser Schwierigkeit vorzubeugen, folgt diese Arbeit einem eher weiten Normbegriff. Im Bewusstsein bleiben muss dabei, dass die im Folgenden diskutierten Normen einen sozusagen ›prototypischen Status‹ haben und sie je nach funktionaler Nutzung der Inhaltsangabe unterschiedlich wirksam sein können (s. Abschn. 4.1).

Im Anschluss an den in dieser Arbeit für die Inhaltsangabe genutzten Begriff der Textform wäre es überdies konsequenterweise angebracht, von den Normen als Textformnormen zu sprechen. Um den Sprachgebrauch zu vereinfachen, ist im Folgenden jedoch nur von Textnormen die Rede.

Wie bereits angesprochen, finden sich in den Kerncurricula z. B. des Landes Niedersachsen lediglich vereinzelte Hinweise zu den konkreten Textnormen (s. weiter dazu Abschn. 5.1).¹⁵ Deshalb werden im Folgenden entsprechende Angaben aus einschlägigen fachdidaktischen Beiträgen zusammengestellt und in einem Vorgriff Befunde der empirischen Studie herangezogen. In einem älteren Artikel stellt MENZEL (1984: 18) vergleichsweise ausführlich Anforderungen der (informierenden) Inhaltsangabe heraus, so die »Sprache der Information«, dabei die Verwendung des Präsens oder die Rekonstruktion logischer Zusammenhänge, die »Sprache der Zusammenfassung«, z. B. den Gebrauch zusammenfassender Begriffe, sowie die »Gliederung des Textes« mit einem einleitenden (vorausweisenden) und einem zusammenfassenden Teil. Zehn Jahre später zählt FRITZSCHE (1994a: 150) zu den Regeln der (argumentativen) Inhaltsangabe eine Reduktion auf das Wesentliche, einen sachlichen Stil, eine Umwandlung der direkten in indirekte Rede unter Verwendung des Konjunktivs I

13 Dies gilt freilich nicht für die Fachdidaktik generell. S. z. B. BREDEL (2008) zur Kritik am schulischen Normbegriff.

14 Man kann hier auch die Frage stellen, inwiefern die Normen gar zur Konstitution der Inhaltsangabe beitragen, also »welche sprachlichen Merkmale denn funktional-stilistisch eine Textsorte markieren« (KLOTZ 1996: 36; s. dazu auch FANDRYCH & THURMAIR 2011: 16, 95 ff., 344). Wenngleich das hier nicht entschieden werden soll, so scheint es in diesem Zusammenhang doch fruchtbar, den Unterschied zwischen konstitutiven und regulativen Regeln, den auch SEARLE (2007: 54 ff.) herausgestellt hat, heranzuziehen. In Zusammenhang dieser Arbeit ließe sich pointiert sagen, dass die konstitutiven Regeln erst eine Praxis respektive eine Form, die ohne sie nicht existieren würde, erschaffen, während die regulativen Regeln Vorschriften machen, die verletzt werden können, ohne dass dadurch die Praxis oder Form als solche zusammenbräche (s. a. BERTRAM 2006: 137 f. für anschauliche Beispiele und die Folgen dieser Unterscheidung). Vor diesem Hintergrund ist zu fragen: Wann bezeichnet man einen Text als Inhaltsangabe, wann ist die Inhaltsangabe (noch) als Inhaltsangabe erkennbar? Und welche (optionalen) Regeln gibt es darüber hinaus?

15 Dies ist/ war allerdings nicht überall so. In anderen, vor allem älteren Lehrplänen finden sich detaillierte Angaben zur Handhabung der Textnormen, u. a. in einem Lehrplan des Landes Schleswig-Holstein Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre (s. dazu SCHILDBERG-SCHROTH & VIEBROCK 1981: 11 f.).

sowie den Gebrauch des Präsens. Anfang des neuen Jahrtausends wiederum hält Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 41) für den Hauptteil der Inhaltsangabe fest, dass als Textnormen der sachliche Stil, die Verwendung besprechender Tempora, das Formulieren in der dritten Person sowie der Gebrauch eigener Worte gelten können. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011: 175) verweisen auf die Beschränkung auf Wesentliches, einen sachlichen Stil und den Gebrauch subordinierender Konjunktionen, des Präsens sowie des Konjunktivs im Zusammenhang direkter Rede. In vielen weiteren Beiträgen werden ebenfalls Textnormen der Inhaltsangabe dargestellt, die bisherige Aufzählung soll jedoch genügen. Berücksichtigt man daneben zusätzlich noch einige Ergebnisse der empirischen Studie, so schält sich ein ›Kern‹ von Textnormen heraus. Eine zusammenfassende Darstellung kann lauten: Die schulische Inhaltsangabe fordert (1) die Verwendung der besprechenden Tempus-Gruppe, (2) den Gebrauch eigener Worte, der indirekten Rede und das Schreiben in der grammatischen Kategorie der dritten Person, (3) eine sachliche Wiedergabe sowie (4) die Darstellung von (inhaltlichen) Zusammenhängen und eine Zusammenfassung des Ausgangstextes.

Diese Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Dass die Verfasser von Inhaltsangaben außerdem zahlreiche weitere Anforderungen bewältigen müssen, steht außer Frage (s. dazu Abschn. 3). Der Blick richtet sich hier aber auf das Textprodukt. Ziel dieses Abschnitts ist es, solche Textnormen der schulischen Inhaltsangabe zu untersuchen, über die weitgehend Konsens herrscht. Bevor auf sie im Einzelnen eingegangen wird, stellt sich generell die Frage nach den Funktionen von solchen und anderen Textnormen.

2.2 Funktionen von Textnormen im Allgemeinen

Über die Rolle und Funktion von Textnormen wurden kontroverse Diskussionen geführt. In der neueren Literatur bleiben die Auseinandersetzungen aber weitgehend sachlich. Im Folgenden werden in Kürze einige Kritikpunkte an (Text-)Normen im Allgemeinen aufgeführt und mit der neueren Diskussion um den möglichen Nutzen dieser Normen konfrontiert.

Der Normierung von Textformen wurde und wird vor allem der Vorwurf des Formalismus gemacht. So zeigt LUDWIGS (1988) Rekonstruktion der Geschichte des Schulaufsatzes in Deutschland, dass die Schreib- oder Aufsatzdidaktik (die sich ehemals freilich noch nicht so nannte) immer wieder formalistische Tendenzen aufwies. Dabei besteht die Gefahr, dass sich Formen und Funktionen voneinander lösen: »Das Ergebnis ist ›Formalismus‹, also das Einhalten von Schreibnormen, die nicht von Sinn und Zweck des Schreibens her zu rechtfertigen sind« (FRITZSCHE 1994a: 28). Mittlerweile herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass vor allem ältere, starre Konzeptionen des Aufsatzunterrichts die Rolle von Normen zu stark in Mittelpunkt rückten (s. z. B. die Aufsatzarten nach MARTHALER 1962).

Dementsprechend wurden und werden Textnormen sowie in dem Zusammenhang auch die Stilbildung vielfach kritisch betrachtet (s. ABRAHAM 1994; 2007). FRITZSCHE (1994a: 239 f.) führt genauer aus, weshalb insbesondere die Stilbildung seit den 1970er Jahren in einen zunehmend schlechteren Ruf geriet und aus dem Unterricht teilweise völlig verschwand. Er nennt als Gründe zum einen die sich wandelnde Perspektive auf die Leistungen von Sprache sowie das Verhältnis zwischen ihr und dem Menschen, zum anderen die Einsicht in die Einseitigkeit einiger Normen. Infolge der Erkenntnis, dass in unterschiedlichen Sozialschichten, zu unterschiedlichen Kommunikationsanlässen oder in

unterschiedlichen Textformen verschiedene Stile gebraucht werden, wurde der »Stilbegriff in seiner herkömmlichen Bedeutung (als einheitliches Ideal) aufgegeben. In der Sprachwissenschaft verwendete man deshalb für die Vielzahl der nun möglichen ›Stile‹ eher den Begriff ›Register« (ebd.: 240).

FRITZSCHE (1994a: 240 ff.) wiederum zielt in seinen Anmerkungen zur Stilbildung auf eine Rehabilitierung eines entsprechenden Lernbereichs. Dazu zieht er die sogenannte genetische Entwicklungstheorie heran, mit deren Hilfe er generell argumentiert, dass die Beherrschung entsprechender Normen insofern als eine Ressource aufgefasst werden kann, als sie es erlaubt, sich gemäß bestimmten ›Idealen‹ angemessen auszudrücken. Damit wird zugleich der Hintergrund für bewusste Abweichungen gebildet. Zugespitzt formuliert: Die Schule macht es sich zur Aufgabe, entsprechende Konventionen weiterzugeben und dieses Feld nicht anderen Sozialisationsinstanzen zu überantworten, von denen nicht einfach erwartet werden kann, dass sie zu deren Vermittlung in der Lage sind. Stilideale oder Normen bilden aus dieser Perspektive die Folie, vor der die eigenen Äußerungen gestaltet und die Aussagen anderer verstanden werden (s. des Weiteren ORTNER 1998: 48).

KLOTZ (1996) macht dies noch deutlicher. Ihm geht es um den seit den 1970er Jahren zunehmend in die Kritik geratenen ›traditionellen‹ Aufsatzunterricht. Zwar betrachtet er dessen Reform als wichtig. Zugleich versucht er aber auch, den ›traditionellen‹ Aufsatzunterricht teilweise wieder ins Recht zu setzen, indem er dessen Verdienste herausstellt. Dabei tritt er der pauschalen Kritik an Stilbildung/Normenvermittlung entgegen. Er hebt zwar hervor, dass diese in verschiedenen Konzeptionen – wie der von MARTHALER (1962) – überbetont wurde. Ihren generellen Wert aber betont KLOTZ (1996: 38) gegen Vorhaltungen, sie sei allein auf Reproduktion ausgerichtet:

»Wenn Schule einen Sozialisationsauftrag hat, muß sie auch die sozialen Normen, hier die Schreibkonventionen, vermitteln. Gleichzeitig wird erst derjenige frei und *kreativ* (was immer das wirklich ist) schreiben, der die Konventionen kennt, der seine ›Schreibgymnastik‹ absolviert hat und somit über ein Register verfügt, das ihm sogar erlaubt, mit den Konventionen (sprach-) zuspätspielen. ›Üben‹ schlicht mit ›Reproduzieren‹ gleichzusetzen signalisiert Fremdheit gegenüber Lernprozessen; kein Musiker und kein Sportler würde dem Gestalten je so fern stehen.«

Damit wird der Wert des Einübens von Textnormen in ein neues Licht gerückt. Passend dazu weist die Unterrichtsforschung seit einiger Zeit wieder auf die Bedeutung eines so verstandenen Übens hin (s. HELMKE 2009: 200 ff.). Diese Ansätze zur Rehabilitierung der Vermittlung und des Trainierens von Normen sind insofern moderat, als sie Normen funktional begründen und den Wert von Abweichungen und Heterogenität anerkennen. Vor dem Hintergrund können Textnormen für Schüler eine Hilfe sein, also ihnen das Anfertigen von Texten erleichtern und sie auf den bewussten Umgang mit Normen vorbereiten. Daneben können sie den Schülern helfen, Anforderungen zu konkretisieren und deutlich zu machen, welche Erwartungen andere bei der Konfrontation mit einer bestimmten Textform haben, denn es gilt: »Ob beim eigenen Schreiben oder beim Lesen – wenn wir mit Texten umgehen, haben wir es stets auch mit sortenbezogenen Erwartungen und sortenbezogenem Wissen zu tun« (FEILKE 2000: 18; s. a. BECKER-MROTZEK 2005: 70; FANDRYCH & THURMAIR 2011: 29; HAUSENDORF & KESSELHEIM 2008: 179; NEUMANN 2012: 81). Kurzum: Normen bieten dem Schüler einen Rahmen für sein Schreibhandeln und Möglichkeiten zur bewussten Variation (s. a. STEINFELD 2011: 77–83).

Textnormen als Vorgaben für das Schreiben können jedoch potenziell sehr unterschiedliche motivationale Wirkungen haben. Während einige Schüler sie als Unterstützung auffassen, sehen andere darin eine zusätzliche Anforderung (s. a. FEILKE 2000; FIX 2004; Knapp

in MELENK & KNAPP 2001: 43). D.h., einige Schüler nehmen die Normen als Hilfe und orientierendes ›Gerüst‹, andere als Belastung und ›Gängelung‹ wahr. Neben der Chance, dass sie ihnen die berühmte Angst vor dem leeren Blatt nehmen, besteht auch die Gefahr, Schreibblockaden erst auszulösen. Wie die Wirkungen ausfallen, hängt von vielen Faktoren ab, u. a. den Fähigkeiten des Schülers, seinen Erfahrungen mit bestimmten Textformen und seinen Interessen. Wenn der Blick nun über den Einzelfall hinausgeht, ergibt sich ein differenziertes Bild. So konnte FIX (2004) zeigen, dass stärker normierte Textformen die Schüler kaum zum Schreiben motivieren und demgegenüber ›freie‹ Formen sehr populär sind. Dennoch unterstützen die Normen viele Schüler beim Anfertigen und Überarbeiten ihrer Texte. Dabei wiederum gilt jedoch:

»Eine typisierte und klar profilierte Anforderungsstruktur, die sich unterrichtlich auf gut konturierte und funktional begründete Textsortenprofile stützt, erleichtert das Lernen und verbessert die Schreibresultate [...]. Eine prozessorientierte Schreibdidaktik ist dort effektiv, wo sie sich auf etablierte Produktnormen – bei Fix z. B. der *Inhaltsangabe* – stützen kann. [Abs.] Wo allerdings solche Produktnormen unterrichtlich nicht erarbeitet werden oder aber diffus und schwer formulierbar sind oder gar – wie beim *argumentativen* und *epistemischen* und erst recht beim *freien* und beim *kreativen Schreiben* – der Textfunktion bzw. der Schreibfunktion nicht gerecht werden, kann von ihnen wenig Hilfe erwartet werden« (FEILKE 2006: 189 f.).

Unter diesen Voraussetzungen muss ein vorläufiges Fazit zu Textnormen im Allgemeinen differenziert ausfallen. Einerseits zeigt die empirische Unterrichtsforschung, dass die Motivation ein starker Bedingungsfaktor des Lernens ist (s. HELMKE & WEINERT 1997). Diese Motivation wiederum sinkt offenbar bei stark normierten Textformen. Andererseits können Textnormen das Lernen unterstützen (s. Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 43; ABRAHAM & FIX 2006; s. a. MERZ-GRÖTSCH 2001: 161). Allerdings ist dabei offenbar auf die funktionale Erarbeitung der Normen zu achten (s. FIX 2004). Somit ist nun im Einzelnen nach den konkreten Funktionen der Textnormen der Inhaltsangabe zu fragen.

2.3 Funktionen von Textnormen der Inhaltsangabe

Fragt man nach der Funktion von konkreten Textnormen, ist immer der jeweilige Zweck des Schreibens in Betracht zu ziehen: »Es scheint auf der Hand zu liegen, dass man angemessene didaktische Entscheidungen, z.B. hinsichtlich der Bedeutung von Textsortennormen und dem Beachten stilistischer Konventionen, nur in Abhängigkeit von der *Funktion* und vom *Ziel* des Schreibens treffen kann« (FIX 2004: 15 f.; s. a. THIM-MABREY 2009: 33). Insofern sind, den Ausführungen in den folgenden Abschnitten etwas vorgehend, hier auch mögliche Einsatzformen von Inhaltsangaben im Deutschunterricht sowie mögliche Lernziele des Übens von Inhaltsangaben zu berücksichtigen.

Generell ist zunächst festzuhalten: Dem Verfasser einer Inhaltsangabe hilft Textformwissen – und dazu gehören auch Textnormen –, sich über mögliche Erwartungen potenzieller Leser zu orientieren. Insofern kann es durchaus Sinn machen, Schülern Kenntnisse über eine Textform zu vermitteln und ein entsprechendes Textformbewusstsein zu fördern. Gleichwohl kann eine solche Begründung der Textnormen im Zusammenhang der Inhaltsangabe kritisch betrachtet werden. Zwar orientieren sich viele außerschulische (›reale‹) Formen der Inhaltsangabe oft an den oben genannten Normen (s. dazu Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 35; MENZEL 1984: 18). Allerdings gehen sie in Abhängigkeit von ihren Zielen flexibel mit ihnen um (s. dazu Abschn. 4.1.2). Insofern haben die Normen in außerschulischen Inhaltsangaben keine uneingeschränkte Gültigkeit. Und somit ist es vor dem Hintergrund des Vorhabens, auf das Verfassen außerschulischer Formen der Inhaltsangabe

vorzubereiten, erforderlich, jeweils neu abzuwägen, was die Normen im Hinblick auf das jeweilige Schreibziel leisten können.

Die schulische Inhaltsangabe, bei der meist unabhängig vom Kontext das Umsetzen der Normen eingefordert wird, könnte dann aber (im Bewusstsein der eben diskutierten Einschränkungen) auch als besondere Möglichkeit zum Trainieren solcher Normen verstanden werden. Auf der Basis einer Vertrautheit mit den Normen sind dann auch kalkulierte Abweichungen von den Regeln – Erwartungsbrüche – möglich (s. a. SANDIG 2006: 533 ff.).

In jedem Fall stecken die Normen für den Verfasser einer Inhaltsangabe den Rahmen für das anzufertigende Textprodukt Inhaltsangabe deutlicher ab. In diesem Zusammenhang wird in einigen Beiträgen angeführt, dass die Umsetzung der Normen die bei Inhaltsangaben geforderte Distanzierung gegenüber dem Ausgangstext unterstützt. So heißt es bei Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 42) mit Blick auf die sprachlich-formalen Textnormen: »Mit ihnen soll die Distanz zum Ausgangstext hergestellt werden, was insbesondere für Inhaltsangaben von Erzählungen gilt.«¹⁶ Und ZABKA (2010: 68) führt aus:

»Verfasser einer Inhaltsangabe müssen dazu in der Lage sein, die Handlungslogik abgelöst von den Formen erzählerischen Stils wiederzugeben, also ohne alle narrativen Markierungen, die beim Lesen Vorstellungen und Emotionen wecken, das Geschehen vergegenwärtigen und ein fiktionales Als-Ob erzeugen. Dieses soll durch die Einhaltung spezifischer Stilnormen gelingen.«

Von der Umsetzung der Textnormen soll also auf der einen Seite in psychischer Hinsicht der Schreiber (indem eine analytisch-distanzierte Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Ausgangstext gefördert wird), auf der anderen Seite das Textprodukt selbst profitieren. In diesem Zusammenhang wird mitunter noch eine weitere Funktion aufgeführt. So kann das Verfassen von Inhaltsangaben im Unterricht als Möglichkeit genutzt werden, das Textverstehen der Schüler zu überprüfen (sowohl in Lern- als auch in Leistungssituationen). Und hier könnte die Einhaltung der Normen den Lehrkräften als Kriterium zur Textbewertung oder als Indikator für Textverstehen bzw. die erwartete Haltung gegenüber einem Text dienen (s. a. FRITZSCHE 1994a: 36). Im Folgenden geht es nun darum, die angenommenen Wirkungen/Leistungen der Textnormen im Rahmen einer distanzierten Textwiedergabe eingehender zu untersuchen.

2.3.1 Besprechende Tempora

Oft wird im Zusammenhang des Tempus von der Norm gesprochen, die Textwiedergabe im Präsens zu verfassen. Gleichwohl können auch in der Inhaltsangabe Zeitverhältnisse von Ereignissen durch die Verwendung unterschiedlicher Tempora zum Ausdruck gebracht werden. Deshalb wird im Folgenden nicht der Gebrauch nur einer Zeitform, sondern mehrerer, ganz bestimmter Zeitformen diskutiert.

Den Ausgangspunkt der folgenden Ausführungen bildet Käte HAMBURGERS (1977) Monographie »Die Logik der Dichtung«. Darin macht die Autorin deutlich, dass die Tempora im Zusammenhang fiktionaler Texte nicht nur temporale Bedeutung haben (ebd.: 56 ff.). Diese Überlegungen führt Harald WEINRICH (1971) in seiner Arbeit »Tempus« fort. Er schreibt den Tempora grundsätzlich – also über den Bereich der Fiktion hinausgehend – eine Signalwirkung zu. So zeigt er, dass die Tempora (des Deutschen und anderer Sprachen) nicht nur zeitliche Informationen beinhalten, sondern auch weitergehende

¹⁶ Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 49) schreibt das Distanzieren dabei einem psychischen Kompetenzbereich zu, der ihm zufolge bislang »wohl am wenigsten beachtet« worden sei (s. dazu Absch. 4.2).

(kommunikative) Funktionen haben (entgegen mancher Kritik negiert der Autor aber nicht den auch temporalen Wert der Zeitformen). Sie dienen demnach u. a. als Signal für die gegenüber einem Text erforderliche Rezeptionshaltung (ebd.: 28). Dabei unterscheidet WEINRICH (1971: 20) zwei Tempus-Gruppen: Die erste nennt er die Gruppe besprechender Tempora, die zweite bezeichnet er als die Gruppe erzählender Tempora. Beide zeigen ihm zufolge dem Leser an, in welcher Haltung er dem jeweiligen Text begegnen soll. So fordern die besprechenden Tempora nach WEINRICH (1971: 33) eine *gespannte*, die erzählenden Tempora hingegen eine *entspannte* Haltung. Im Zusammenhang dieser von den Tempora nahe gelegten Einstellungen gegenüber einem Text spricht der Autor auch vom Tempus-Register.

Konkret zählen zur ersten Gruppe das Präsens, das Perfekt und das Futur, zur zweiten Gruppe das Präteritum und das Plusquamperfekt (1993: 198). Diese Tempora sind es auch, welche normativ mit der Inhaltsangabe verknüpft werden. Im Mittelpunkt der ersten Gruppe steht dabei das Präsens, es »ist das häufigste der besprechenden Tempora« (1971: 42). Insofern ist es durchaus plausibel, wenn im Zusammenhang der Inhaltsangabe schlicht von der Norm, das Präsens zu gebrauchen, gesprochen wird. WEINRICH (1971: 42 f.) führt nun aus, dass es sich bei der Verwendung des Präsens nicht (nur) um eine Gegenwartsaussage handelt, sondern vielmehr um ein Signal an den Leser, den Geltungsanspruch der entsprechenden Aussagen kritisch zu begleiten (1993: 199).¹⁷ Der Gebrauch eines bestimmten Tempus beinhaltet also keine ›rein‹ zeitliche Aussage. Die Inhaltsangabe, welche WEINRICH (1971: 44) in seiner Arbeit exemplarisch berücksichtigt, ordnet der Autor den besprechenden Texten zu:

»Eine Inhaltsangabe, wenn sie nicht zu den anspruchslosen Zwecken einer Gedächtnisauffrischung benutzt wird, dient gewöhnlich der *Besprechung* eines literarischen Werkes als Grundlage. Der Redaktor einer solchen Zusammenfassung kann ja nicht den Ehrgeiz haben, die Geschichte, die einmal gut und ausführlich erzählt worden ist, noch einmal kurz und schlecht zu erzählen. Eine Inhaltszusammenfassung ist kein Reader's Digest. Er will vielmehr das Werk besprechen oder anderen die Gelegenheit geben, es ohne Behinderung durch Lücken im Gedächtnis zu besprechen.«

Die Vermischung der Termini ›Inhaltsangabe‹ und ›Inhaltszusammenfassung‹ (s. kritisch dazu auch FRITZSCHE 1980: 139 f.) sowie die Abwertung einer bestimmten Funktionsbestimmung soll hier nicht weiter beachtet werden. Die Zuordnung der Inhaltsangabe zu besprechenden Texten aber impliziert im Kontext der Arbeit WEINRICHS (1971), dass eine gespannte, kritische, also sozusagen distanzierte Haltung gegenüber der Vorlage

17 S. grundsätzlich zu Bedeutungsvarianten des Präsens HELBIG & BUSCHA (1993: 146–148) sowie DARSKI (2010: 356 ff.). Von Bedeutung ist im Rahmen dieser Arbeit vor allem, dass das Präsens einer Inhaltsangabe nicht als aktuelles Präsens verstanden werden kann. Umgekehrt darf z.B. das sogenannte epische Präteritum nicht als bloße Vergangenheitsaussage missverstanden werden (s. dazu WEINRICH 1971: 26, 37 f.; FRITZSCHE 1994a: 139). – S. a. BREDEL (2008: 296 f.) sowie FANDRYCH & THURMAIR (2011: 347) zu Funktionen des Tempus Futur und BREDEL (2001: 6–10) zur bündigen Auseinandersetzung mit den Funktionen der Tempora des Deutschen mit besonderem Fokus auf die ›Leistung‹ des Präteritums als herausragendem Erzähltempus.

Darüber hinaus gibt es auch Formen der Inhaltsangabe wie den Lexikonartikel, welche die erzählenden Tempora (freilich nicht in eben dieser Funktion) verwenden. Dies gilt insbesondere für solche Artikel, die sich auf historische Persönlichkeiten oder Ereignisse beziehen (s. dazu FANDRYCH & THURMAIR 2011: 100, 112). In der Literatur werden zwar Gründe dafür genannt, dennoch sind Funktion und ›Wirkung‹ dieses Abweichens vom Gebrauch besprechender Tempora im Kontext von Lexikonartikeln in Zukunft noch genauer zu untersuchen.

In Abstracts von fachwissenschaftlichen Texten wiederum finden, je nach Disziplin, ebenfalls andere Tempora als Präsens und Perfekt eine hohe Akzeptanz: So weisen KRETZENBACHER (1998: 496) und STADTER (2001: 50) z. B. darauf hin, dass in den Naturwissenschaften Beschreibungen von Experimenten in Zusammenfassungen oft im Präteritum formuliert werden.

einzunehmen ist: Das eigene Textverständnis ist in der Inhaltsangabe schlüssig darzulegen und kann vom Leser jederzeit angezweifelt werden. Deshalb lässt sich auch sagen, dass ein Ausgangstext besprochen wird (s. a. ABRAHAM 1994: 34).

Rolf THIEROFF (1992) wiederum greift in seinem Werk »Das finite Verb im Deutschen« u. a. die Schwierigkeit auf, dass eine Vielzahl von Texten Tempora aus beiden Tempusgruppen aufgreift. Er verwirft WEINRICHS (1971) Unterscheidung aber nicht, sondern begründet sie anhand der Kategorie ›Distanz‹ neu. Dementsprechend differenziert THIEROFF (1992: 298 u. a.) »Entferntheits-Formen« von »Nicht-Entferntheits-Formen« und assoziiert erstere (nicht ausschließlich, aber vorwiegend) mit Textformen wie dem Bericht und letztere mit Erzählungen.

Dabei kommt den Tempora nicht ›an sich‹ die von WEINRICH (1971) oder THIEROFF (1992) beschriebene (Signal-)Wirkung zu; sie erhalten diese vielmehr gerade durch ihre Verwendung. Mit dieser Erkenntnis lässt sich auch der kritische Einwand von Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 43) für die schulische Arbeit positiv wenden: »Aus der Erfahrung, die Rezipienten mit der Verwendung des Präsens regelmäßig machen, resultiert die Wirkung im konkreten Fall. Über diese Erfahrung verfügen Schüler/innen oft noch nicht. Deshalb kann es bei ihnen keine erfahrungsgetränkte Einsicht geben, deshalb kann die Zeitform Präsens auch schwerlich induktiv erarbeitet werden.« Somit ist es ein mögliches Lernziel, den Schülern die Funktion der Tempora anderweitig, beispielsweise beim Vergleich von literarischen Werken und deren Besprechungen in Inhaltsangaben, deutlich zu machen und sie für deren Wirkung langfristig zu sensibilisieren. Hier kann auch auf das in Abschnitt 2.2 zur Funktion von Textnormen im Allgemeinen Gesagte zurückgegriffen werden: Das Einüben des Gebrauchs der Tempus-Gruppen kann aus dieser Perspektive die Funktion übernehmen, den bewussten Umgang mit bestimmten Konventionen zu fördern.

Allerdings muss mit dem Verfassen von Inhaltsangaben im Deutschunterricht nicht primär der (von Weinrich genannte) Zweck verfolgt werden, andere zu informieren. Vielmehr kann das Anfertigen von Inhaltsangaben in der Schule auch dazu dienen, die Entwicklung von Textverständnis zu unterstützen (s. Abschn. 4.1.1). Hier ist argumentiert worden, dass der Gebrauch der besprechenden Tempora insbesondere im Zusammenhang literarischer Texte eine bestimmte Einstellung gegenüber dem Ausgangstext indiziert. So macht FROMMER (1984: 43 f.) die interessante Beobachtung, dass Schüler ihre Inhaltsangaben nicht nur dann im Präteritum verfassen, wenn die Ausgangstexte ebenfalls in dieser Zeitform verfasst sind, sondern z. B. auch dann, wenn Dramen die Vorlage bilden. Es zeigt sich, dass sie nicht bloß das Tempus des Bezugstextes übernehmen, sondern mitunter generell dem Präteritum den Vorzug geben (s. a. die Schlüsselstelle K₃). FROMMER (1984) zufolge ist das ein Signal dafür, dass die Schüler die in einem Text dargestellten Begebenheiten, Ereignisse et cetera als Fakten begreifen. Er erklärt:

»Vieles spricht dafür, daß die Schwierigkeiten der Schüler mit den Tempusregeln für die Inhaltsangabe letztlich in der illusionierenden Suggestion der Texte wurzeln. Im Gebrauch des Präteritums wirkt die Illusion des Dabeiseins nach, die der Text beim Lesen erzeugt hat. Sie führt dazu, daß der Schreiber das Gelesene in der gleichen Weise weitervermittelt wie ein zurückliegendes persönliches Erlebnis. [Abs.] Wenn das so ist, dann enthalten die Tempusregeln für die Inhaltsangabe die Forderung, sich der illusionsbildenden Wirkung des Textes zu entziehen« (ebd.: 44).

Diese Argumentation könnte man so zuspitzen, dass die Forderung zum Gebrauch des Präsens zugleich die Forderung zur Bewusstmachung dessen enthält, was im Zusammenhang der Rezeption literarischer Texte auch Fiktionsvertrag genannt wird. Hinzu kommt

Folgendes: Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 43) macht deutlich, dass die Schüler bei der Einführung der Inhaltsangabe häufig noch nicht mit der Wirkung besprechender Tempora vertraut sind. Dies gilt allerdings nicht in gleicher Weise für die erzählenden Tempora. Diese kennen die Schüler bereits durch die Konfrontation mit literarischen Werken, in denen sie häufig verwendet werden, sowie durch schulische Übungen zum (Nach-)Erzählen, in deren Rahmen oft die Forderung zum Gebrauch des Präteritums erhoben wird (s. kritisch dazu FRITZSCHE 1994 a: 139; FIX 2008 b: 95 f.; s. a. die Schlüsselstellen M_I und H_2).¹⁸ Insofern mag der Gebrauch erzählender Tempora unter Umständen ein Signal dafür sein, dass die Schüler weiterhin auf ihnen schon vertraute Formen der Textwiedergabe zurückgreifen.¹⁹

Tatsächlich ist aber nicht näher belegt, ob der Gebrauch der verschiedenen Tempora *im Zusammenhang des Verfassens einer Inhaltsangabe* bei den Schülern tatsächlich die oben beschriebenen Wirkungen hat (s. außerdem ZABKA 2010: 70). Zudem ist zu fragen, ob die Tempora von den Schülern tatsächlich so genutzt werden, wie von den Autoren vermutet, und ob sich die Funktionen des Gebrauchs von Zeitformen bei den Jugendlichen in den letzten Jahrzehnten gewandelt haben (s. a. die Analyse des Interviews R_o). Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass mit dem Gebrauch der Tempora allein noch nichts über die Qualität einer konkreten Inhaltsangabe gesagt ist.

2.3.2 Eigene Formulierungen, indirekte Rede und dritte Person

Die Auseinandersetzung mit den Tempora der Inhaltsangabe hat in einschlägigen Beiträgen oft exemplarischen Charakter. An die Diskussion der Zeitformen anknüpfend werden die weiteren Normen meist sehr kurz abgehandelt. Ähnlich wie die Verwendung der besprechenden Tempora sollen auch der Gebrauch eigener Worte und der indirekten Rede sowie das Verfassen der Textwiedergabe in der grammatischen Kategorie der dritten Person eine distanzierte Haltung zum Ausgangstext fördern und der Darstellung des eigenen Textverstehens dienen (s. Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 42).

Während es z. B. bei Nacherzählungen oft darum geht, eine Geschichte oder ein Ereignis möglichst ›lebendig‹ wiederzugeben, weshalb auch auf den Stil, die sprachlichen Wendungen sowie die wörtliche Rede der Vorlage zurückgegriffen wird, zielt die Inhaltsangabe auf

¹⁸ S. a. EGGERER & RÖTZER (1983: 21): »Die Nacherzählung wird in der Erzählzeit, der Vergangenheitsform (Präteritum) geschrieben« und »die Inhaltsangabe ist eine Beschreibung und wird in der Gegenwartsform (Präsens) geschrieben.«

¹⁹ Es gibt darüber hinaus noch weitere, unterschiedlich tragfähige Legitimationsansätze für den Gebrauch der besprechenden Tempora. So z. B. gilt das Präsens (als ›Standardtempus‹ von Inhaltsangaben) als unmarkierte Zeitform, die »... gebraucht wird, wenn nichts temporal auszuzeichnen ist« (OSSNER 2008: 226) – und eben dies ist bei Inhaltsangaben oft der Fall. S. vergleichbar einen Ansatz von HAMBURGER (1977: 92), in dessen Zusammenhang vom »reproduzierende[n] Präsens« die Rede ist, der aber aufgrund seiner Fixierung darauf, dass das Tempus eine Signalfunktion im Hinblick darauf, ob eine Fiktions- oder Realitätsaussage vorliegt, haben soll, nicht überzeugen kann (s. a. WEINRICHS (1977) Erweiterung des Ansatzes).

Während hier eher die Perspektive des Lesers leitend ist, fokussiert ZABKA (2004 a: 210 f.) den Autor einer Wiedergabe und dessen ›Haltung‹ zum Bezugsgegenstand, wenn er ausführt: »das rekonstruktive Präsens soll verdeutlichen, dass dem Schreiber, der die Logik der Geschichte aufzeigt, alle Schritte gleich gegenwärtig sind«. Diesen ›Anspruch‹ führt er in einem anderen Beitrag aus dem gleichen Jahr (2004 b: 259) auch ohne kritische Distanzierung auf.

Einen weiteren Begründungsversuch des Tempus unternimmt BARK (1979: 137): »Dem Leser wird mit der einen oder anderen Form der Textzusammenfassung für seine unterschiedlichen Informationsbedürfnisse Material geboten; das hat Gegenwartsbezug, jetzt und zu jeder künftigen Zeit, in der der Sachzusammenhang erneut aktualisiert wird.« S. ähnlich auch das aktuellere Werk von FIX (2008 b: 101). Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 42) kommentiert dieses Argument kritisch.

eine kurze Textwiedergabe in abstrakter Form (s. dazu Absch. 3.1). Anstatt Details zu berichten und Anschaulichkeit herzustellen, sollen Schreiber (und Rezipienten) einen Text »aus der Vogelschau« betrachten. Die Normen, Geschehnisse nicht aus der Ich-Perspektive wiederzugeben und keine Formulierungen aus der Vorlage zu verwenden, verlangen vom Schüler, sich vom Ausgangstext zu lösen und können insofern eine Distanzierung unterstützen. Zudem verweist Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 42) in der Begründung der Regeln auf die verbesserte Möglichkeit zur Dokumentation von Textverständnis (s. zu Lerneffekten des Gebrauchs eigener Worte auch FIX & SCHMID-BARKOW 2010).

Die Norm zum Gebrauch eigener Formulierungen, um die es nun gehen soll, ist auch insofern sinnvoll, als die Tiefe der Verstehensprozesse bei der Wiedergabe von Textinhalten mit eigenen Worten höher ist als bei der wortgetreuen Wiedergabe (Holle in GARBE & al. 2010: 160). Allerdings stellt sie, darauf weisen empirische Untersuchungen hin (s. KESELING 1993; Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 142; Melenk in MELENK & KNAPP 2001: 105 ff.) höchste Anforderungen an die Autor und wird selbst von routinierten Schreibern oft nicht realisiert (s. KESELING 1993: zusammenfassend 146, 149 f.). Außerdem kann diese Norm aus einer texttheoretischen Perspektive auch kritisch hinterfragt werden. Obwohl das Ziel der Inhaltsangabe darin besteht, einen Text distanziert wiederzugeben, kann es Fälle geben, in denen Zitate angebracht sind. Dementsprechend werden in außerschulischen Formen der Inhaltsangabe mitunter bestimmte Passagen aus der jeweiligen Vorlage zitiert.²⁰ Grund dafür kann z. B. sein, dass es sich um eine zentrale Stelle handelt, die mehrere Bedeutungsebenen umfasst, diese Ebenen aber nicht im Einzelnen (wie in einer Interpretation) extensiv ausbuchstabiert werden sollen (s. Absch. 3.2). Festzuhalten bleibt somit, dass die Norm zum Gebrauch eigener Worte in einigen Fällen zu Schwierigkeiten führen kann und in außerschulischen Formen der Inhaltsangabe nicht durchgehend wirksam ist.²¹

Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass das Verhältnis der Normen, von denen hier die Rede ist, in der Fachliteratur nicht weiter reflektiert wird. Das gilt insbesondere für die Forderung zum Gebrauch eigener Formulierungen und die Forderung zum Gebrauch der indirekten Rede (wobei auch der Konjunktiv ins Spiel kommt). So ist noch genauer zu klären, weshalb nur Figurenrede und nicht auch Erzählerrede indirekt bzw. in sprachlich modifizierter Form wiedergegeben werden darf (s. zu den Termini SCHMID 2008: 154 ff.).

2.3.3 Sachliche Wiedergabe

Zum Kern der Textnormen der schulischen Inhaltsangabe gehört auch die sachliche Wiedergabe eines Textes. Dies ist nicht nur, aber insbesondere bei literarischen Texten mit besonderen Anforderungen verbunden (s. dazu Absch. 3.1; ZABKA 2004a). Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 42) erklärt, eine Begründung dieser Textnorm lasse sich »relativ leicht geben. Der Text soll möglichst objektiv wiedergegeben werden.« Ob und inwiefern

²⁰ S. a. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011: 181) sowie FRITZSCHE (2005: 29) zur Zusammenfassung von Sachtexten und die DIN-Norm 1426, die für ein Kurzreferat u. a. »direkte Zitate« (DIN 1426: 3) nahe legt. S. des Weiteren HOFFMANN (1986: 32) und STEIN (1980: 140).

²¹ Allerdings sind mit Blick auf die Einführung der Inhaltsangabe in der Schule immer auch didaktische Überlegungen hinzuzuziehen. Geht es darum, den Schülern Unterstützung in Form *klarer* Anweisungen zu geben, mögen relativierende Forderungen wie »Verwende so weit wie möglich eigene Worte und zitiere sparsam« kontraproduktiv sein. Sie können die Schüler dazu verleiten, die »mühsame« Arbeit am Text gleich aufzugeben und rasch Wendungen aus der Vorlage zu übernehmen.

dies realisierbar ist, kann unterschiedlich beurteilt werden, insbesondere wenn man davon ausgeht, dass eine perspektivlose Sicht auf einen Text unmöglich ist. Dennoch ist rasch einsichtig, dass die Anforderung der sachlich-neutralen Darstellung eines Textes zur Distanzierung beiträgt, da der Verfasser der Inhaltsangabe dabei aufgefordert ist, sich vom Ausgangstext zu lösen und diesen ohne eigene Wertungen wiederzugeben.

Gegenüber einigen der bisher besprochenen Normen wie dem Gebrauch des Präsens oder dem Schreiben in der dritten Person scheint die Forderung zur sachlichen Wiedergabe jedoch wesentlich unspezifischer zu sein. Die häufig anzutreffende Rede von einem sachlichen Stil hilft auch nur begrenzt weiter, da der Stilbegriff selbst mit Schwierigkeiten verbunden ist (s. ABRAHAM 2006b; s. Ulla FIX & al. 2003: 32 f. zu verschiedenen Stilbegriffen). Insofern lässt die Norm zur sachlichen Wiedergabe auch mehr ›Spielraum‹ zur Gestaltung eines Textes. Ob eine Inhaltsangabe ihr entspricht oder nicht, kann nicht so einfach entschieden werden wie die Frage, ob die besprechenden Tempora richtig umgesetzt wurden. Zudem handelt es sich um eine Norm, deren Umsetzung sich kaum einschätzen lässt, ohne die Inhaltsangabe im Verhältnis zum jeweiligen Bezugstext in den Blick zu nehmen. Dies wirkt sich auch auf die Möglichkeit aus, eine Textwiedergabe anhand dieser Norm zu beurteilen. So kann eine sachliche Wiedergabe allenfalls ein ›negativer‹ Indikator für die Distanzierung gegenüber einer Vorlage sein, also die Nicht-Umsetzung darauf hinweisen, dass die geforderte Einstellung gegenüber dem Text nicht erreicht wurde. Demgegenüber kommt es vor allem bei der Inhaltsangabe pragmatischer Texte leicht zu ›Stilimitationen‹, die den Anschein einer sachlichen Wiedergabe erwecken, eine distanzierte Haltung gegenüber dem Ausgangstext auf Seiten des Schreibers aber nicht verbürgen.

Überdies ist zu berücksichtigen, dass nicht alles, was im alltäglichen Umgang intuitiv als Inhaltsangabe bezeichnet wird, auch als sachliche Textwiedergabe gelten kann. Insbesondere in Klappentexten oder Rezensionen finden sich Passagen, die zwar Inhalte wiedergeben (und nicht ausschließlich einen Text bewerben oder bewerten), aber kaum sachlich sind. Hier wird deutlich, dass sich in ›Alltagstexten‹ in der Regel mehrere Funktionen überlagern (s. dazu FEILKE 2000; FANDRYCH & THURMAIR 2011: 19 f., 342), z. B. das Informieren über und zugleich Werben für einen Bezugsgegenstand. In diesem Zusammenhang werden dann Normen wie die sachliche Wiedergabe flexibel gehandhabt und den Hauptfunktionen der Texte sozusagen untergeordnet (s. a. Absch. 4.1). Im Rahmen des Verfassens von Inhaltsangaben in der Schule wiederum werden diese Funktionen demgegenüber oft separiert, z. B. bei der sogenannten dreigliedrigen Inhaltsangabe, die verlangt, einen Text zunächst sachlich wiederzugeben, bevor in einem ›abgetrennten‹ Teil eine Stellungnahme erfolgen kann (s. Absch. 4.1.2; s. a. DIN 1426: 3 f. und die Schlüsselstelle W_3).

2.3.4 Zusammenhänge und Zusammenfassung

Die im Folgenden zu diskutierenden Normen haben auf den ersten Blick nur wenig miteinander zu tun. Es geht hier zum einen darum, kausale (und andere) Zusammenhänge eines Ausgangstextes in der Inhaltsangabe herauszuarbeiten und zum anderen darum, den Ausgangstext zusammenzufassen. Zur Distanzierung gegenüber einem Bezugsgegenstand kann die Umsetzung der Normen insofern beitragen, als sie vom Schüler verlangen, von der Struktur und dem Wortlaut der Vorlage abzusehen.

Interessanterweise hinterfragen nun einige Autoren die Forderung, den Ausgangstext zusammenfassen, obwohl – wie eingangs gezeigt – die Inhaltsangabe in einschlägigen

Definitionen als Form einer kurzen Textwiedergabe bestimmt wird (s. Abschn. 1.1). So herrscht teilweise Uneinigkeit darüber, ob das Kürzen eine Kernhandlung beim Verfassen entsprechender Textwiedergaben ist bzw. wie das Verhältnis von Ausgangstext und Inhaltsangabe beschrieben werden kann. So fragt DAHMS (1967: 525, Fußnote 39): »Kann man sicher sein, daß jede Inhaltsangabe kürzer ist als ihr Vorlagentext? Ihre höhere Begrifflichkeit faßt zusammen, sicher, aber läßt sich daraus strikt auf die Textlänge schließen?« An dieser Stelle kommt auch die Forderung zur Darstellung von Zusammenhängen ins Spiel. So wird in der Literatur zur Inhaltsangabe oft die Anforderung erwähnt, kausale und motivationale Verknüpfungen in einem Ausgangstext herauszuarbeiten, also z. B. deutlich zu machen, wie Ereignisse miteinander verbunden sind. Entsprechende Anforderungen werden zwar nicht in jedem Beitrag aufgeführt, aber in der Literatur auch nicht bestritten.²²

Vor diesem Hintergrund ist die Vereinbarkeit der beiden Normen insbesondere im Rahmen der Inhaltsangabe kurzer Ausgangstexte zu problematisieren. Wenn man berücksichtigt, dass Zusammenhänge von Vorgängen und Sachverhalten in Texten nicht immer explizit sind, in der Inhaltsangabe aber dargestellt werden, kann das zur Folge haben, dass die Textwiedergabe ähnlich lang oder gar länger wird als der jeweilige Ausgangstext (s. FRITZSCHE 1994a: 151). Auch kann es bei einem stark verdichteten Text schwierig werden, das Geschehen oder die Ereignisse auf den Begriff zu bringen. Ergebnisse der Untersuchung von MELENK & KNAPP (2001) weisen dementsprechend darauf hin, dass einige Textvorlagen zu Inhaltsangaben so kurz sind, dass eine Zusammenfassung bzw. Reduktion kaum möglich ist, ohne den Sinn der Vorlage zu entstellen (s. Melenk in MELENK & KNAPP 2001: 62; s. a. ABRAHAM 1994: 40; s. des Weiteren die Schlüsselstellen K_1, K_2, S_2).²³ EGGERER & RÖTZER (1983: 24) wiederum führen aus, dass die Länge der Inhaltsangabe mit dem jeweiligen Zweck der Wiedergabe variieren kann.

In einigen Beiträgen zu den Normen der Inhaltsangabe wird der Aspekt des Zusammenfassens bzw. Kürzens deshalb auch in den Hintergrund gestellt und als mögliches, aber nicht notwendiges Nebenmerkmal der Inhaltsangabe betrachtet. So erklärt DAHMS (1967: 526): »Die Kürze ist eine Folgeeigenschaft der Inhaltsangabe. Sie ergibt sich ohne Zutun des Schülers, wenn er die konstitutiven Merkmale der Übung erfüllt.« Knapp (in MELENK & KNAPP 2001) wiederum geht von der Überlegung aus, dass Kürzen bedeutet, Teile eines Textes auszuklammern. Dem hält er entgegen: »Beim Verfassen einer Inhaltsangabe überlege ich mir nicht, was unwichtig ist, sondern welches die zentralen Aussagen des Textes sind« (ebd.: 31). Insofern »stellt das Verkürzen des Textes keine originäre Handlung beim Verfassen einer Inhaltsangabe dar. Sie ist vielmehr Resultat der anderen Handlungen, vor allem des Abstrahierens« (ebd.; s. ähnlich FRITZSCHE 2005: 28). ABRAHAM & FIX (2006: 7) wiederum erklären, was reformulierendes Schreiben im Zusammenhang des Wiedergebens von Inhalten bedeutet: »Details und Beispiele nicht einfach

²² In der Studie IMOSS zu Einflussfaktoren auf das schulische Schreiben wurde zwar ein positiver Zusammenhang zwischen der Textlänge und der Qualität von Schülertexten nachgewiesen (NEUMANN 2012: insbesondere 78). Allerdings kamen im dem entsprechenden Projekt vorwiegend Schreibaufgaben zum Einsatz, bei denen es nicht primär auf Kürze ankommt, so z. B. ein Reklamationsschreiben oder eine Argumentation (s. ebd.: 74).

²³ In den Analysen der Unterrichtsstunden zur Inhaltsangabe zeigt sich deutlich die Schwierigkeit, einen Text zugleich vollständig und zusammenfassend wiederzugeben. S. dazu auch FIX (2004: 90) der meint, dass das »Spannungsverhältnis« zwischen den entsprechenden Anforderungen »im Unterricht eingehend geklärt werden müsste.« – Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Forderung nach Zusammenfassung respektive Kürzung vor allem dann, wenn sie nicht näher erläutert wird, bei Schülern zu der (gerade unter literaturdidaktischen Gesichtspunkten problematischen) Vorstellung führen kann, der Autor eines Bezugstextes habe nachgerade Überflüssiges niedergeschrieben.

streichen, sondern durch Erhöhen des Abstraktionsgrades in allgemeinere Formulierungen (im doppelten Sinn) einschließen.« Unabhängig davon, dass in diesen Aussagen Idealbedingungen formuliert werden, zeichnet sich vor ihrem Hintergrund ab, dass die Rede vom Zusammenfassen womöglich treffender ist als die vom Reduzieren oder Kürzen.²⁴

Festzuhalten ist, dass das so verstandene Zusammenfassen nicht notwendigerweise zu einer gegenüber dem Ausgangstext kürzeren Inhaltsangabe führt. Dennoch scheint es – gerade vor dem Hintergrund der zu Beginn dieses Kapitels zitierten Beispiele für eine Begriffsbestimmung (s. Abschn. 1.1) – nicht unangemessen zu sein, die schulische Inhaltsangabe als Form einer zusammenfassenden Textwiedergabe zu betrachten.²⁵ Es ist dann von Text zu Text jeweils zu untersuchen, ob und inwiefern die Inhaltsangabe unter den gegebenen Anforderungen kürzer sein kann als die Vorlage. Dementsprechend werden in der Literatur auch nur vereinzelt und sehr vorsichtig Angaben für das Verhältnis der Inhaltsangabe zum Bezugsgegenstand gemacht – dabei ist dann in der Regel von einer »Spannweite zwischen einem Fünftel und einem Drittel« (THIEL 1986: 399 zum *Résumé*) die Rede.

Daran anknüpfend wird in der Fachdidaktik diskutiert, ob die Textform Inhaltsangabe abzugrenzen ist von einer Zusammenfassung oder Kürzung. So finden sich auch Beiträge, denen zufolge die zuletzt genannten Formen andere (geringere) Anforderungen stellen als die Inhaltsangabe. Dementsprechend grenzt DAHMS (1967: 519) die Inhaltsangabe in der Auseinandersetzung mit Arbeiten und Sprachbüchern der damaligen Zeit folgendermaßen ab: »Kürzung ist weniger als Inhaltsangabe, Deutung eines Textes ist mehr.« FIX (2008a: 12) wiederum erklärt: »Die Zusammenfassung bleibt stilistisch nah an der Textvorlage, die Inhaltsangabe löst sich davon und gibt den Inhalt in abstrahierter Form wieder, stellt also einen weitaus höheren Anforderungsgrad an die Lesekompetenz des Autors.« Demgemäß wäre eine Zusammenfassung einem *Précis* nicht unähnlich (s. Abschn. 3.2; s. a. FIX 2008b: 101; ABRAHAM & FIX 2006: 8; FIX & MELENK 2000: 12 f.; MENZEL 1984: 18).

Auf der Basis dieses Verständnisses von Zusammenfassung und Inhaltsangabe wird deutlich, dass es Gründe dafür gibt, beide als Formen der Textwiedergabe voneinander zu unterscheiden. Zugleich ist aber zu berücksichtigen, dass dies in der Schulpraxis und im alltäglichen Sprachgebrauch häufig nicht geschieht. Vielmehr zeigt sich im Rahmen der empirischen Studie, dass die Begriffe »Inhaltsangabe« und »Zusammenfassung« oft synonym verwendet werden.²⁶ Es soll hier nicht entschieden werden, ob und inwiefern eine Differenzierung von Zusammenfassung und Inhaltsangabe in didaktischer Hinsicht sinnvoll ist. In dieser Arbeit werden sie aber nicht als separate Formen der Textwiedergabe unterschieden.

Schließlich ist mit Blick auf die Norm, Zusammenhänge eines Textes herauszustellen, noch auf eine weitere Anforderung hinzuweisen. Es wird von den Schülern oft verlangt,

24 HEUER (1983: 71) führt im Zusammenhang möglicher Folgen bloßen Kürzens das Beispiel der Emser Depesche auf. THIEL (1983: 109) macht darüber hinaus deutlich, dass bei Texten, in denen »... vornehmlich argumentativ-gedanklich und weniger deskriptiv gearbeitet wird«, das Abstrahieren eine entscheidende Rolle spielen kann – dass eben dies im umgekehrten Fall aber schwierig ist, da z. B. bei Texten der Kunst und Kultur »... Einzelelemente nicht hierarchisiert, sondern einander gleichwertig beigeordnet sind.«

25 In der empirischen Studie zeigt sich, dass in diesem Zusammenhang die Entwicklung von Schreibzielen bzw. das Darlegen von Kriterien, anhand derer entschieden werden kann, was und wie zusammengefasst werden soll, von entscheidender Bedeutung ist.

26 S. dazu vor allem die Schlüsselstellen M_1 und R_1 sowie die Interviews. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011: 61, 174 ff.) wiederum sehen die Inhaltsangabe als eine Form (neben anderen Arten) der Zusammenfassung oder Reproduktion.

in der Inhaltsangabe bevorzugt kausale, konsekutive, modale, konzessive, finale und temporale Satzverknüpfungen zu gebrauchen (s. ULSHÖFER 1952: 38; ZABKA 2004a: 210; BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 175). Dies soll sie dazu anhalten, die Verknüpfungen von Handlungen, Ereignissen sowie Sachverhalten zu fokussieren und auch sprachlich herauszustellen. Die entsprechenden Forderungen werden aber meist moderat formuliert.

2.4 Die Normierung der Inhaltsangabe: Funktion und Formalismus

Die Vermittlung von Textnormen der Inhaltsangabe ist, das wurde eingangs gesagt, z. B. dann von Bedeutung, wenn es darum geht, bei Schülern ein Bewusstsein für verschiedene Formen der Textwiedergabe zu entwickeln und sie auf den Umgang mit sowie das Verfassen von Inhaltsangaben im Alltag vorzubereiten. Unter der Voraussetzung, dass außerschulische Formen der Inhaltsangabe sich tatsächlich an solchen Normen orientieren, kann auch die Forderung zu deren Umsetzung begründet werden. Allerdings gehen außerschulische Formen wie die Rezension flexibel mit einigen dieser Normen um (s. Abschn. 4.1.2). Außerdem lässt sich die Frage, ob die entsprechenden Texte gelungen sind, keineswegs beantworten, wenn man ausschließlich auf die Einhaltung der Regeln achtet. Eine entsprechende Begründung der Normen mit Blick auf außerschulische Formen der Inhaltsangabe ist somit nur eingeschränkt tragfähig.

Zwar kann es aus didaktischen Gründen Sinn machen, die Umsetzung dieser Normen auch vor dem Hintergrund des Trainings außerschulischer Inhaltsangaben einzufordern – so ist es wichtig, die Normen zunächst einmal zu beherrschen, bevor sie dann bewusst ›verletzt‹ werden. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass Forderungen zur kontextunabhängigen Beachtung der Textnormen dem jeweiligen Schreibziel im Wege stehen können. Wenn die Normen absolut formuliert werden, ist deshalb auf Seiten der Lehrkräfte eine Toleranz von Normüberschreitungen von hoher Bedeutung.

Des Weiteren kann das Schreiben von Inhaltsangaben auch vorrangig der Textarbeit im Deutschunterricht dienen. Insofern die Inhaltsangabe eine distanzierte Textwiedergabe erfordert, wird auch dahingehend argumentiert, dass die Einhaltung der Normen die Distanzierung unterstützt (s. Abschn. 2.3). Bei der Untersuchung der einzelnen Normen der Inhaltsangabe wurde nun deutlich, dass sich einige im Hinblick auf dieses Ziel funktional begründen lassen. Allerdings besteht auch die Gefahr, dass sie im Schreibprozess zu einer Art Falle werden, weil die Schüler sich »zu schematisch auf die Erfüllung von Textsortennormen konzentrieren« (FIX 2004: 20). So können die Normen mitunter gar kontraproduktiv sein, wenn sie von der Arbeit am Textverständnis ›ablenken‹. In diesem Fall verlieren sie ihre Funktion. Die Distanzierung gegenüber einem Ausgangstext bleibt ebenso wie das Textverstehen letztlich immer unverfügbar und kann nicht einfach über das Befolgen von Regeln erreicht werden (s. a. BERTRAM 2006: 43 f.). Anders gesagt, die Normen können die Schüler unterstützen, sind aber nicht ›automatisch‹ eine Hilfe. Damit wird die Vermittlung ihrer Funktionen bedeutsam. Dementsprechend erklärt FIX (2004: 18):

»Die Funktion eines *Lernmediums* erfüllen solche Normen in der Schule, wenn sie dazu dienen, den Lernprozess für die Schüler zu erleichtern, indem sie ihnen eine Orientierungshilfe und damit eine Schreibstrategie an die Hand geben oder indem sie ihnen als Kontrast zum eigenen Schreiben dazu verhelfen, sich über Formulierungen bewusst

zu werden. [...] Fragwürdig sind solche Normen dann, wenn sie zum *Lerngegenstand* werden, ohne dass die Schüler ihre Funktion verstanden haben.«²⁷

Die Vermittlung der Normenfunktionen wirkt überdies der Gefahr entgegen, eine distanzierte Textauseinandersetzung im Sinne der Inhaltsangabe zu überhöhen. Im Zuge einer solchen Vermittlung wird bei den Schülern das Bewusstsein dafür geschärft, dass das Beachten von Normen wie der sachlichen Wiedergabe einem bestimmten Ziel dient, es aber auch andere Formen der Textarbeit mit anderen Zielen (und anderen Normen) gibt und das Anfertigen von Inhaltsangaben handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Deutschunterricht nicht ersetzen kann (s. zu den letztgenannten Methoden auch die differenzierten Ausführungen von PAEFGEN 2006: 107–115, 137ff.).

Ein weiterer Versuch, die Textnormen zu legitimieren, zielt auf die Kontrolle von Textverständnis zu Lern- oder Prüfungszwecken. Auch hier muss das Ergebnis differenziert werden. Einige Textnormen der Inhaltsangabe können unter bestimmten Voraussetzungen eine distanzierte Haltung gegenüber einem Text fördern. Wenn z. B. die Umsetzung des Tempus nicht gelingt, kann dies im Zusammenhang literarischer Texte ein Indikator dafür sein, dass die Schüler sich der Fiktionalität der dargestellten Ereignisse nicht bewusst sind (s. FROMMER 1984; s. aber auch ZABKA 2010: 70). Dennoch ist die Aussagekraft der Normen hinsichtlich des Textverstehens sehr eingeschränkt. So können die Schüler einen Text auch verstanden haben, wenn sie die Textnormen nicht umsetzen. Dies gilt insbesondere dann, wenn ihnen der Sinn dieser Regeln nicht einsichtig ist oder sie bewusst von der Einhaltung der Normen Abstand nehmen. Umgekehrt bedeutet die Umsetzung vor allem der sprachlich-stilistischen Normen keineswegs, dass die Schüler einen Text tatsächlich verstanden haben. Es ist »zu bedenken, dass die Erfüllung einer bestimmten Textsortennorm nicht ohne Weiteres als direkter Indikator für Textgestaltungskompetenz interpretiert werden kann« (FIX & MELENK 2000: 11). Die Überprüfung der Umsetzung von Normen kann eine umfassende Auseinandersetzung mit den Textwiedergaben, dem sich darin manifestierenden Textverständnis sowie den dahinter stehenden Verstehensprozessen der Schüler nicht ersetzen (s. a. IVO 1987: 154) – unabhängig davon, ob es um die Unterstützung von Lernprozessen der Schüler oder die Bewertung ihrer Texte geht.

3 Anforderungen

In der Literatur werden vielfach Anforderungen und Textnormen der Inhaltsangabe unterschieden. Dies ist insofern von Bedeutung, als sich die beim Anfertigen von Inhaltsangaben zu erbringenden Leistungen keineswegs auf das Beachten von Textnormen reduzieren lassen. Normen stecken lediglich den Rahmen des Textprodukts ab. Um sie zu erfüllen, ist eine Reihe von anspruchsvollen Verstehens- und Darstellensleistungen zu bewältigen (s. KÖSTER 2007: 16; 2008a: 56; ZABKA 2010: 60f.; LEUBNER & al. 2010: 179). An den letzten Abschnitt anknüpfend können diese Anforderungen nun genauer ausformuliert werden. Die fachdidaktische Literatur schenkt in diesem Zusammenhang dem Verhältnis von

²⁷ Im Zitat im Haupttext knüpft Fix (2004) terminologisch an eine Arbeit von FRITZSCHE (1980) an, die in Abschnitt 4.1.1 kurz besprochen wird.

Fix (2008b: 93) fordert im Zusammenhang von Textmusterwissen außerdem: »Das Wissen über Textmuster sollte also nicht deklarativ sein, sondern vielmehr durch praktische Erfahrungen zu einem Handlungswissen (knowing how) werden, das entweder bewusst zur Bewältigung der Problemlösesituation eingesetzt wird (Problemlösewissen) oder bereits automatisiert ist (prozedurales Wissen).«

Inhaltsangabe und anderen Formen der Textwiedergabe besondere Beachtung. Im Folgenden wird zunächst auf spezifische Anforderungen beim Verfassen von Inhaltsangaben eingegangen. Im Anschluss geht es um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der bei unterschiedlichen Formen der Textwiedergabe zu erbringenden Leistungen.

3.1 Zum Verfassen von Inhaltsangaben

Während die Untersuchung von Normen der Inhaltsangabe vom Textprodukt ausgeht, orientiert sich die Analyse von Anforderungen am Prozess des Textverstehens und Textschreibens. Dazu sind vorab zwei Hinweise nötig. Zum einen geht es im Folgenden nicht um die grundlegenden Prozesse beim Lesen und Schreiben – hierzu existieren bereits zahlreiche und umfangreiche Darstellungen (s. zur Übersicht ARTELT & al. 2007: 11–32; CHRISTMANN & GROEBEN 2001; ROSEBROCK & NIX 2010: Kap. 2; MERZ-GRÖTSCH 2005; BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: Teil A u.a.). Zum anderen hängen die beim Anfertigen von Textwiedergaben zu erbringenden Leistungen von dem konkreten Bezugsgegenstand,²⁸ der Schreibaufgabe sowie der Stellung und Funktion der Inhaltsangabe im Arbeitsprozess ab. Deshalb geht es hier um die generelle Frage, welche Anforderungen auf die Schüler zukommen können. Im Vordergrund stehen die *spezifischen Operationen* beim Anfertigen von Inhaltsangaben.

Den Ausgangspunkt bilden die Darstellungen von FIX & MELENK (2000)²⁹ sowie Knapp (in MELENK & KNAPP 2001; s. Abb. 2). Als erste Anforderung der an den schulischen Textnormen ausgerichteten Inhaltsangabe führen FIX & MELENK (2000) die Zielorientierung des Schreibers auf und gehen auf den Zweck des Anfertigens einer Inhaltsangabe ein. So gibt es mehrere mögliche Funktionen des Verfassens von Inhaltsangaben im Unterricht – die schriftliche Wiedergabe kann grundsätzlich zur Entwicklung oder Artikulation von Textverständnis dienen (s. dazu Absch. 4.1.1). Deshalb spielt die Beantwortung der Frage nach dem Zweck der Inhaltsangabe – z. B. die Informierung von Personen oder die Vorbereitung weitergehender Textarbeit – eine entscheidende Rolle. Je nach Funktion variieren dabei die Anforderungen an das Verfassen der Inhaltsangabe. Dementsprechend unterschiedlich fallen auch die Schreibprodukte aus.³⁰

Des Weiteren führen FIX & MELENK (2000: 12) die Textrezeption³¹ als Anforderung beim Verfassen einer Inhaltsangabe auf. Etwas missverständlich stellt es sich aber dar, wenn sie hier von der »Voraussetzung für das Schreiben einer guten Inhaltsangabe« (ebd.) sprechen.

28 Das betrifft nicht nur, aber auch die unterschiedlichen Prozesse des Leseverstehens bei pragmatischen und literarischen Texten (s. a. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 172, 175; Augst & Pohl in AUGST & al. 2007: 362).

29 FIX & MELENK (2000) erklären, dass sie sich auf ein Manuskript von Werner Knapp stützen. Es ist zu vermuten, dass dieses die Grundlage seines Beitrags in MELENK & KNAPP (2001: 27 ff.) ist. Dennoch wird die Darstellung von FIX & MELENK (2000: 12 f.) hinzugezogen, da sie Anforderungen der Inhaltsangabe deutlich auf den Punkt bringt.

30 FIX & MELENK (2000: 12) sprechen lediglich davon, dass die Schreibfunktion im Regelfall darin bestehen werde, »die Erwartungen des Lehrers zu erfüllen.« Damit weisen sie auf einen wichtigen Aspekt hin, der insbesondere im Zusammenhang der von ihnen später aufgeführten heuristisch-epistemischen Funktion der Inhaltsangabe relevant wird, reflektieren ihn aber nicht weiter (s. dazu unten im Haupttext und MERZ-GRÖTSCH 2001: 207, 221; Fix 2008 b: 125).

31 Auch ZABKA (2010: 67–69) unterscheidet Kompetenzen der Textrezeption und -produktion. – Nun hat die Forschung gezeigt, dass das Lesen als aktiver (produktiver) Prozess begriffen werden muss. Insofern geht es mit den Begriffen Produktion und Rezeption hier nicht um die Beschreibung der spezifischen Prozesse oder deren Qualifizierung als anspruchsvoll und weniger anspruchsvoll, sondern lediglich um den Unterschied zwischen dem Lesen eines Textes und dem Verfassen eines neuen schriftlichen Textes.

Unstrittig ist zwar, dass ein Text vor seiner weiteren Bearbeitung zunächst gelesen werden muss. Außerdem nimmt der Leser vor allem bei längeren Texten »kognitive Operationen vor, die bereits der Inhaltswiedergabe nahe kommen: Er stellt das Gelesene mental in Makrostrukturen zusammen, indem er Informationen verdichtet, generalisiert, auswählt. Zudem erweitert er das Gelesene durch die bereits erwähnten Inferenzen« (ABRAHAM & FIX 2006: 8; s. a. FIX 2008b: 77; s. zum Stichwort »Inferenzen« auch GUTHKE & BEYER 1992). Allerdings wird in vielen fachdidaktischen Beiträgen auch betont, dass das Textverständnis vom Schreiben einer Inhaltsangabe profitiert. Rezeptions- und Produktionshandlungen gehen somit Hand in Hand. Entsprechend erklärt MENZEL (1984: 14): »Ich kann weder einen Text angemessen nacherzählen, noch seinen Inhalt richtig wiedergeben, ihn richtig beurteilen, kritisieren, rezensieren, interpretieren, ja nicht einmal ihn verkürzt wiedergeben, ohne ihn verstanden zu haben.« Und weiter: »Nun geht aber das Verstehen dem Schreiben nicht einfach voraus, sondern es entwickelt sich beim Schreiben« (ebd.). D. h., die Textrezeption ist der Textproduktion nicht einfach vorgelagert, beide sind auf vielfältige Weise miteinander verknüpft. Somit gilt auch umgekehrt: »Schreibprobleme (Formulierungsprobleme) erweisen sich nicht selten als Verständnisprobleme« (FRITZSCHE 2005: 27). Eine Reihe methodischer Beiträge vernachlässigt dies, was sich mitunter auch in der gewählten Terminologie spiegelt: Die Artikel, welche das Schreiben akzentuieren, bezeichnen die Inhaltsangabe vorrangig als Schreibform, die Artikel, welche das Lesen hervorheben, als Lesetechnik.

Teil der Inhaltsangabe	Handlung	Kompetenzbereich
Einleitung	Erfassen des Textinhalts	komplex sprachlich
	Zusammenfassen: Kernaussage	komplex sprachlich
	Abstrahieren: Kernaussage	komplex sprachlich
	Informationen zum Vorlagentext geben	formal sprachlich
Hauptteil	Erfassen des Textinhalts	komplex sprachlich
	Zusammenfassen	komplex sprachlich, psychisch
	Abstrahieren	komplex sprachlich
	Vollständig und genau Wiedergeben	komplex sprachlich
	Distanzieren	psychisch
	Eigenständiges Formulieren	komplex sprachlich, psychisch
Schluss	Textnormen beachten	formal sprachlich
	Argumentieren	komplex sprachlich

Abb. 2: *Handlungen und Kompetenzen beim Verfassen von Inhaltsangaben.*
Aus: Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 50).

Die Verschränkung von Leseverstehen und Schreiben im Rahmen der Auseinandersetzung mit einem Text zeigt sich besonders am Beispiel des Verhältnisses von Einleitungssatz und Hauptteil einer Inhaltsangabe. Soll ein Ausgangstext im Einleitungssatz auf hohem Abstraktionsniveau in einer sogenannten Kernaussage zusammengefasst werden, bedarf es dafür eines umfassend entwickelten Verständnisses der Vorlage. Ein derartiges Verständnis wiederum kann gerade im Rahmen der eingehenderen Beschäftigung mit dem Text im Hauptteil erzielt werden. Der im schriftlichen Endprodukt Inhaltsangabe am Beginn stehende Einleitungssatz wird also womöglich nicht gleich am Anfang der Auseinandersetzung mit einem Text verfasst. Festzuhalten bleibt damit, dass Verstehens- und

Schreibprozesse (nicht nur) bei Inhaltsangaben eng zusammenhängen. Jedoch ist über ihr Verhältnis bisher noch wenig bekannt (s. entsprechend ABRAHAM & FIX 2006: 9).

Aus der Schreibforschung ist bekannt, dass Schreiber vielfach mit dem Beginn ihrer Texte große Schwierigkeiten haben. Dies gilt, darauf weisen Berichte aus der Unterrichtspraxis hin, offenbar in besonderer Weise für den Beginn von Textwiedergaben, die sich von der Vorlage lösen – obwohl die Verfasser hier (wenn sie mit dem sog. Einleitungssatz anfangen) vielfach auf Phrasen und stereotype Formeln zurückgreifen können (s. u.). Untersuchungen von KESELING (1984), die sich auf die Analyse von Beobachtungen des Schreibprozesses von Verfassern eines summary auf der Basis eines wissenschaftlichen Aufsatzes sowie stimulated recall-Interviews stützen (s. zu diesen Verfahren Kap. III), weisen auf die Gründe dafür hin. So führt KESELING (1984: 150) aus, dass die Schreiber während des Schreibens in einen »inneren Dialog« mit dem Text treten und diesen aus der Perspektive des potenziellen Lesers rezipieren:³² »Findet er es in Ordnung? Kommt er mit? Ist das Gesagte verständlich? Welche Erwartungen könnte er in bezug auf die Fortsetzung haben?« Der entscheidende Punkt ist jedoch, dass der Schreiber erst dann nach Anschlussmöglichkeiten für seine Sätze suchen kann, wenn bereits Elemente seines eigenen Textes bestehen:

»In dieser Hinsicht scheint sich die Situation des Autors von allen anderen Sprech- oder Schreibsituationen zu unterscheiden: jeder Sprecher, der im face-to-face-Kontakt ein Gespräch beginnt, weiß bereits vor seiner ersten Äußerung, mit wem er es zu tun haben wird. Und *nach* dem Hinschreiben des ersten Satzes existieren auch für den Autor mindestens die Umrisse eines typisierten Partners, mit dem er nach seinem zweiten Satz den inneren Dialog aufnehmen kann. Vorher jedoch muß er sich selbst, d.i. *den* Autor, der er beim Schreiben seines Textes sein will und mit dem er in Kontakt treten will, *überhaupt erst konstituieren*. In der Regel ist es der erste Satz oder sind es die ersten wenigen Wätze [recte: Sätze], in denen dies geschieht« (ebd.: 151).

Damit wird deutlich, welche entscheidende Rolle die Bestimmung von Schreibzielen sowie die Analyse der potenziellen oder fiktiven Kommunikationssituation, innerhalb derer die Inhaltsangaben verfasst werden sollen, im Unterricht hat. Gleichwohl lassen sich die oben genannten Schwierigkeiten aus dieser Perspektive nie ganz beseitigen, da sich jeder Schreiber die Vorgaben hinsichtlich der Adressaten aneignen und diese konkret umsetzen muss.

Als besonders anspruchsvolle Leistung gilt im Zusammenhang der Inhaltsangabe die Konzentration auf das Wesentliche eines Vorlagentextes (FIX & MELENK 2000; BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 176; FRITZSCHE 1994a: 150). Eine entscheidende Schwierigkeit liegt hier darin, dass ein Ausgangstext möglichst kurz, gleichzeitig aber vollständig wiedergegeben werden soll (s. dazu auch FIX 2004: 90). D.h., ein Ausgangstext ist zusammenzufassen, aber so, dass alle wesentlichen Zusammenhänge deutlich werden. Zwischen diesen beiden Teilanforderungen besteht ein Spannungsverhältnis, das sich nicht ganz auflösen lässt. Vor allem lassen sich die Anforderungen nur dann überhaupt angemessen bewältigen, wenn es konkrete Schreibziele gibt, unter deren »Aufsicht« sozusagen abgewogen werden kann, was wichtig ist und was nicht.³³ Fehlt ein solches Ziel, besteht die Gefahr der

32 Voraussetzung dafür ist freilich, dass die Schreiber im Sinne des Modells von BEREITER (1980: s. insbesondere das Modell auf 84) bereits die Stufe des communicative writing erklommen haben.

33 SCHERNER (2006: 481) weist hier auf entsprechende Methoden in der Unterrichtspraxis hin: »Für textkondensierende Textarten (Inhaltsangaben, Zusammenfassungen aller Art) werden im Unterricht immer noch rein intuitive Verfahren (das Wichtigste, Hauptsächliche herauszugreifen) benutzt. Daher sei hier ausdrücklich auf den Nutzen von »Makrooperationen« (»Auslassen«, »Generalisieren«, »Bündeln« usw. nach Van Dijk 1980, vgl. Scherner 1980, 90 ff.) hingewiesen, durch deren Einsatz analytisch nachprüfbar Ergebnisse zu Stande kommen können.«

Zu berücksichtigen ist dabei aber immer, dass Texte unterschiedlich gelesen werden und Auswahlentscheidungen in gewissem Grade – je nach Schreibziel – »subjektiv« sind (s. ABRAHAM 2007: 174 f.; BARK 1979: 141, Fußnote 6; ZABKA 2010: 68; s. a. FRITZSCHE 1994a: 148; MENZEL 1984: 17; s. a. LEUBNER & al. 2010: 179). Dementsprechend ist

Orientierungslosigkeit: Entscheidungen über Wesentliches und Unwesentliches können dann nicht mehr auf begründete Weise gefällt werden.

In diesem Zusammenhang kommen Abstraktionsleistungen ins Spiel, die man auch als Anforderung, Dinge auf den Begriff zu bringen, beschreiben kann: »Zusammenfassungen haben den Zweck, Sachverhalte [...] in ihrem Kern wiederzugeben, indem von konkreten Details abgesehen und stattdessen begrifflich abstrahiert wird« (BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 61; s.a. STORZ 1948/49: 44). Indem z.B. mehrere Ereignisse begrifflich zusammengefasst werden, lassen sich die Anforderungen der Kürzung und vollständigen Wiedergabe »versöhnen«. Damit werden aber auch »meist *Abstriche* an Konkretheit und Anschaulichkeit in Kauf genommen, um »kürzer« zu sagen, was wichtig ist« (ABRAHAM & FIX 2006: 6). Um entsprechende Leistungen zu erbringen, müssen die Handlungen oder Sachverhalte in ihrem Zusammenhang und »Ergebnis« verstanden werden (s.a. ZABKA 2004a: 212 f.; s. des Weiteren ARTELT & al. 2007: 26). Strittig ist nun, inwieweit Kinder und Jugendliche in der Lage sind, die im Rahmen der Inhaltsangabe verlangten Abstraktionsleistungen zu bewältigen. FRITZSCHE (1994a: 150) zeigt sich diesbezüglich kritisch, Meelenk (in MELENK & KNAPP 2001: 65, Fußnote 6) jedoch widerspricht dessen pauschaler Skepsis und hebt auf der Basis empirischen Materials differenzierend hervor, dass Schüler einige Abstraktionsleistungen gut bewältigen, mit anderen dagegen stärkere Schwierigkeiten haben. Untersuchungen von KESELING (1993: 149 f.) wiederum zeigen, dass Zusammenfassungen wissenschaftlicher Texte selbst durch routinierte Schreiber nur selten verallgemeinernde Passagen aufweisen und *Umformulierungen* wesentlich häufiger anzutreffen sind als *Neuformulierungen*.

In einer Inhaltsangabe soll dann – soweit möglich – auch von der spezifischen Art der Darstellung eines Textes abstrahiert werden (s. ZABKA 2004a: 205; 2010: 67; ULSHÖFER 1952: 38). In diesem Zusammenhang wird auch von einer sachlichen Wiedergabe gesprochen. Dass dies eine besondere Anforderung darstellt, kann bei der Inhaltsangabe

zu Recht darauf hingewiesen worden, dass eine konkrete Inhaltsangabe kaum eine objektive Textwiedergabe darstellt, mithin unterschiedliche Personen (oder gleiche Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten) verschiedene Inhaltsangaben desselben Textes anfertigen können, die sich keineswegs gegenseitig ausschließen (s.a. VON DER KAMMER (2004: 5), die im Zusammenhang der Schwierigkeit von Textverstehen betont: »Was es *nicht* gibt, ist ein *endgültiges* und *eindeutig richtiges Verstehen*«).

Den Hintergrund entsprechender Einlassungen bilden – vor allem ältere – Beiträge, in denen dies nicht zur Geltung kommt oder gar bestritten wird. So behauptet beispielsweise DAHMS (1967: 526) im Hinblick auf den Unterschied von Reduktion und Inhaltswiedergabe einer Textvorlage: »Von einem Text T ist eine Vielzahl von Kürzungen (K von T) möglich, aber im Prinzip nur eine Inhaltsangabe.« Die Anlehnung an formallogische Termini ist hier symptomatisch, die Behauptung führt letztlich zu der These, dass Textverständnis objektivierbar ist bzw. die Form der Inhaltsangabe ein objektives Textverstehen ermöglicht und anzeigt. Einer solchen Ansicht ist im Folgenden widersprochen worden, besonders vehement von SCHILDBERG-SCHROTH & VIEBROCK (1981), aber auch von vielen anderen, so z. B. von GRAF (1983: 195 f.), ABRAHAM (1994: 53 u. a.) sowie ABRAHAM & FIX (2006: 11).

In diesem Zusammenhang ist (zeitweise) jedoch auch die »Subjektivität« der Textrezeption überbetont und infolgedessen sogar eine Vergleichbarkeit und Beurteilbarkeit von Inhaltsangaben als Produkten der Auseinandersetzung mit Texten bestritten worden (s. SCHILDBERG-SCHROTH & VIEBROCK 1981). Hier ist darauf hinzuweisen, dass ein Text zwar unterschiedlich verstanden werden kann, aber auch als die Bedeutungsvielfalt limitierender Faktor aufgefasst werden muss. Er lässt demnach verschiedene Lesarten zu, allerdings nicht unbegrenzt viele (s. Fritzsche in FRITZSCHE & al. 2006: 9 zu Gegenpositionen). Aus dem Wissen, dass unterschiedliche Deutungen möglich sind, zu schlussfolgern, dass es beliebig viele gibt, »ist weder logisch richtig, noch kann es empirisch nachgewiesen werden« (BELGRAD & FINGERHUT 1998: 6; s. zur Normativität des Verstehens im Allgemeinen BERTRAM 2006: Kap. 3). Außerdem zeigt ZABKA (1999 u. a.) an einem Beispiel auf, inwiefern man bei Texten auch von objektiver Bedeutung sprechen *kann* (s. dazu auch LEUBNER & al. 2010: 47). Damit wird deutlich: Wenn das komplexe Verhältnis von Textverständnis und Textvorlage reduziert wird, besteht die Gefahr, die Inhaltsangabe unreflektiert als eine irgendwie geartete objektive Form der Textbesprechung oder das ihr zugrunde liegende Textverstehen als willkürlich aufzufassen.

pragmatischer Texte aus den Augen geraten, da diese ihrerseits oft den Anspruch einer sachlichen Darstellung erheben. Dennoch besteht die Anforderung grundsätzlich. In besonderer Weise zeigt sie sich bei literarischen Texten, denn diese lassen »Inhalt und Form verschmelzen zu ›Stil‹ oder ›Gestalt‹« (ABRAHAM 2006 a: 112; s. dazu auch CULLER 2002: 51; LEUBNER & al. 2010: 179). Vor einem solchen Hintergrund erklärt MENZEL (1984: 18), dass in der Inhaltsangabe die »Sprache des Erzählens in die Sprache der Information« umgesetzt werden muss. Auf die daraus resultierenden Schwierigkeiten wurde insbesondere von ZABKA (2004 a) hingewiesen. Er argumentiert in einem viel zitierten Artikel, dass von der Form eines Textes (im Sinne des obigen Zitats) nur dann abstrahiert werden kann, wenn diese Form als solche ›verstanden‹ worden ist (während jedoch ZABKA (2004 a: 206) dafür hält, dass hier »explizite[s] Wissen[]« z. B. zu Erzählperspektive oder Stil der Vorlage wichtig ist, scheint es plausibler, dass oft auch ein vorbegriffliches ›Verstehen‹ genügt).³⁴ Dazu wiederum bedarf es nach Ansicht des Autors einiger schwieriger Verfahren, die dem literarischen Verstehen zuzuordnen sind. So hält ZABKA (2004 a: 205) fest: »Die Inhaltsangabe kann nur funktionieren, wenn sie ein (Teil-)Resultat spezifisch literarischer Verstehensprozesse ist.« Das bedeutet umgekehrt: Wenn dieses Verstehen nicht zureichend ist, besteht die Gefahr, dass in der Inhaltsangabe gerade nicht nur der ›Inhalt‹ eines Bezugstextes wiedergegeben, sondern der gesamte Text in der ursprünglichen Form nacherzählt wird (s. a. 2004 b: 257).

Allerdings kann die Unterscheidung von Inhalt und Form auch den Blick auf einige Anforderungen der Inhaltsangabe verstellen (s. dazu Absch. 1.2). Beide existieren nicht unabhängig voneinander – eine Inhaltsangabe ist ebenfalls ›geformt‹. So wird es mitunter nötig, die Art der Darstellung in einem Bezugstext zum Thema zu machen.³⁵ Dementsprechend erklärt MENZEL (1984: 18): »Herauszuarbeiten ist das für den Ausgangstext entscheidend Wichtige, was (der Begriff ›Inhaltsangabe‹ verschleiert dies!) nicht allein durch Inhalte, Reihenfolge, Figuren usw. gekennzeichnet ist, sondern auch durch Form, Erzählabsicht, Wirkung, Kontext usw.«. Damit wird deutlich, dass die Inhaltsangabe auch insofern hohe Anforderungen stellt, als von den Verfassern selbst entschieden werden muss, welche Ebene eines Textes jeweils wichtig ist. Es gilt für schulische Textformen ganz allgemein: Weder eine Darstellung, die primär inhaltliche, noch eine, die vor allem ästhetische Aspekte eines Textes thematisieren möchte, kann die jeweils andere Dimension völlig ausblenden.

Literarische Texte halten eine Reihe weiterer spezieller Anforderungen bereit (s. zu Merkmalen/Eigenschaften dieser Texte EGGERT 2006; CULLER 2002 u. a.), auf die hier im

³⁴ Auch ABRAHAM (1994) sieht diese Notwendigkeit und erklärt im Zuge der Auseinandersetzung mit HOFFMANN'S (1986) Konzeption der Inhaltsangabe Folgendes. »Daß eine Inhaltsangabe immer auch Stilrezeption verlangt, bevor sie zur Stil*produktion* werden kann, geht einer solchen normativen Schreibdidaktik nicht auf« (ABRAHAM 1994: 35).

Allerdings werden hier auch die Grenzen des Potenzials der Inhaltsangabe deutlich. So kommt die eigentlich ästhetische Dimension literarischer Texte in der schriftlichen Inhaltsangabe kaum zur Sprache. Um diese Ebene der Texte zu thematisieren, bedarf es anderer Arbeitsformen, die den Fokus auf die Art der Darstellung legen. Deshalb würde ein Literaturunterricht, der sich auf die Anfertigung von Inhaltsangaben beschränkte, literarische Texte um entscheidende Aspekte verkürzen.

³⁵ Dies kann z. B. im Zusammenhang von Texten nötig werden, in denen uneigentliche Redeweise (s. dazu ZYMNER & FRICKE 2007: 31–40, vor allem 37) zum Tragen kommt. Insbesondere ironische Textpassagen verlangen, über den ›Inhalt‹ des Textes hinauszugehen, um deutlich zu machen, dass es sich um Ironie handelt (ABRAHAM 1994: 36; s. a. STEIN 1980: vor allem 135 f.; ABRAHAM & FIX 2006: 13). So können auch »textbeschreibende Äußerungen«, die HOFFMANN (1986: 33) bereits im Einleitungssatz unterbinden möchte, nötig werden (s. demgegenüber ältere ministerielle Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht Italienisch, zitiert von THIEL 1986: 383; s. auch die Schlüsselstellen M_1 und M_2).

Einzelnen nicht weiter eingegangen werden kann. Es sei lediglich angesprochen, dass im Rahmen der beim literarischen Verstehen zu bewältigenden Herausforderungen immer wieder auf die Bedeutung des angemessenen Umgangs mit Ambiguität oder Offenheit verwiesen wird (s. vor allem PIEPER 2005: 4 ff.; 2009: 210; ZABKA 2006: 82 f.; SPINNER 2006: 12). Dies kann in der Inhaltsangabe – gerade weil hier eine kurze Wiedergabe und keine eingehende Auseinandersetzung mit verschiedenen möglichen Lesarten gefordert ist – zu einer besonderen Herausforderung werden. Im Zusammenhang der Inhaltsangabe von Sachtexten wiederum ist es ferner noch wichtig, sprachliche Handlungen auf den Begriff zu bringen, d. h., Textpassagen z. B. als Frage oder Behauptung zu klassifizieren, um deutlich zu machen, wie in einem Text argumentiert wird (s. entsprechend zu Sachtextzusammenfassungen auch BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 180).

Mit diesen Leistungen verknüpft ist die Anforderung zur Distanzierung (s. FIX & MELENK 2000: 12). So hält ABRAHAM (1994: 22) fest: »Das Einüben der Inhaltsangabe oder Textzusammenfassung ist der Einstieg in die Arbeit der schriftlichen Selbstdistanzierung vom literarischen Text«. Dies betrachten viele Autoren als große Herausforderung (ebd.: 23; FROMMER 1984; ZABKA 2004a). ZABKA (2010: 69) wiederum erklärt: »Fähigkeiten der Vorgangsbeschreibung, ja der Beschreibung physikalischer Experimente [...] sind der Inhaltsangabe näher als alle Fähigkeiten narrativer Reproduktion.« In den Textprodukten sollen die Schüler dabei auch ihre emotionalen Reaktionen auf die Ausgangstexte weitgehend ausklammern und allenfalls am Schluss eine persönliche Wertung vortragen.

Die Umsetzung der Textnormen der Inhaltsangabe soll diese Distanzierung unterstützen.³⁶ Außerdem werden Fähigkeiten zum angemessenen Formulieren und Strukturieren der Texte relevant: So sind Einleitung und Hauptteil sowie gegebenenfalls Schluss mit je differierenden Anforderungen zu unterscheiden (s. dazu MENZEL 1984: 18). In der Einleitung sind formale Angaben zu Autor, Titel, Erscheinungsjahr u. a. gefordert. Außerdem finden sich hier stärker noch als im Hauptteil eine Reihe von stereotypen Formeln bzw. phraseologischen Elementen. Diese Elemente sind, wie KESELING (1987: 108) am Beispiel von summaries deutlich macht, »einförmig«: Das bedeutet, dass diese Elemente »... bis zu einem gewissen Grade auswechselbar und in thematischer Hinsicht unspezifisch sind [...] und sie einen syntaktischen Rahmen mit Leerstellen eröffnen, in die die inhaltlich spezifischen Ausdrücke eingesetzt werden können« (ebd.: 108 f.; s. entsprechend auch KESELING 1993), welche sich auf den je konkreten Text beziehen. Dabei erleichtern die entsprechenden Formeln und Phraseologismen wie »Die Erzählung XY von Autor XY handelt von ...« auch möglichen Lesern eine Identifikation der angestrebten Textform. Sie gehören offenbar zum Textmusterwissen von professionellen Schreibern und werden von diesen gleichsam routinisiert angewendet – damit ist für KESELING (1987: 115) »... der Schluß gerechtfertigt, daß sie im Schreib- und Äußerungsprozeß eine Art von Programmfunktion erfüllen: sie sind inhaltlich nahezu unwesentlich, jedoch für das Zustandekommen des Textes unentbehrlich ...«. Deshalb ist der Aufbau entsprechenden Textmusterwissens eine wichtige Aufgabe beim Erlernen der Inhaltsangabe.

Darüber hinaus ist die Vorlage in der Einleitung in besonders verdichteter Form wiederzugeben (s. a. ZABKA 2010: 68); oft ist hier von einer Kernaussage die Rede. In diesem

³⁶ S. dazu Abschnitt 2.3. In seinem Beitrag macht Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 48) sinngemäß deutlich, dass die Realisierung sprachlich-stilistischer Textnormen und das Angeben von bibliographischen Informationen zur Vorlage im Unterschied zur Umsetzung vieler anderer Anforderungen rasch erlernt werden kann (s. a. KAMMLER & KNAPP 2002: 7).

Zusammenhang kann z. B. bei literarischen Texten in heuristischer Absicht unterschieden werden zwischen der starken Zusammenfassung des Geschehens und dem Ansprechen von Themen oder Motiven eines Textes. Auf die Frage, worauf der Einleitungssatz zielen sollte, gibt es in der Didaktik zwar noch keine konsensfähige Antwort. Allerdings weisen viele der in der fachdidaktischen Literatur als gelungen klassifizierten Einleitungssätze (s. für Beispiele ULSHÖFER 1952; DAHMS 1967; FROMMER 1984) einen sehr hohen Abstraktionsgrad auf und verweisen bevorzugt auf Themen.³⁷ In der empirischen Untersuchung von MELENK & KNAPP (2001) wiederum zeigt sich, dass Schüler verschiedene Varianten von Einleitungssätzen realisieren (und – so ließe sich folgern – Lehrkräfte unterschiedliche Typen von Einleitungssätzen mit den Schülern einüben): So beziehen sich einige Einleitungen eher auf den Handlungsverlauf, andere dagegen auf eine ›Lehre‹ ohne Berücksichtigung der konkreten Textsituation (Melenk in MELENK & KNAPP 2001: 108). Darüber hinaus fungiert die Einleitung mitunter auch als Mittel, um die Kohärenz der folgenden Ausführungen im Hauptteil zu sichern, die aufgrund des Zwangs zur Kürze bei hochverdichteten Inhaltsangaben untereinander oft wenig expliziten Zusammenhang aufweisen (s. dazu auch KRETZENBACHER 1998: 495).

Diskutiert wird in der Literatur auch die Vorgehensweise beim Verfassen von Einleitung und Hauptteil. Es geht hier um die Frage, ob die Kernaussage am Beginn oder eher am Ende der Auseinandersetzung mit einem Text verfasst wird und inwiefern der Hauptteil auf diese Einleitung bezogen ist. ZABKA (2010: 71) unterscheidet im Hinblick auf das Verfassen des Einleitungssatzes grundsätzlich eine induktive und eine deduktive Herangehensweise. Es finden sich auch Vorschläge, beide Vorgehensweisen zu kombinieren, z. B. bei FRITZSCHE (1994a: 149). Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 39) führt dazu aus: »Versierte Schreiber gehen vermutlich zweistufig vor. Sie fassen die Textabschnitte zusammen und gewinnen daraus induktiv die Kernaussage. Auf diese Kernaussage hin muss dann in einem zweiten Schritt der Hauptteil deduktiv ausformuliert werden.«

Beim Verfassen dieses Hauptteils wiederum stehen die Schüler oft vor der Anforderung, einen Ausgangstext komplett zu restrukturieren, da die Ereignisse oder Sachverhalte in ihrer zeitlichen bzw. logischen Ordnung wiedergegeben werden sollen (s. dazu STEIN 1980: 137 f.).³⁸ Insofern ist von den Schreibern in besonderer Weise das Herstellen von Verknüpfungen und das Füllen von ›Leerstellen‹ gefordert (s. dazu GUTHKE & BEYER 1992), um das ›Ergebnis‹ einer Erzählung in seiner Entstehung zu erklären (s. dazu FRITZSCHE 1980: 139).

37 Mit Bezug auf BALLSTAEDT & al. (1981) merkt HÖLSKEN (1987: 65) hierzu an: »Das Thema ist die globalste Form einer Textzusammenfassung bzw. das dichteste Resultat einer ›reduktiven‹ Textverarbeitung [im Original findet sich an dieser Stelle eine Fußnote, J. R.], mit einer thematischen Zusammenfassung werden Textbedeutungen auf einen Begriff gebracht.«

Die bekannte Einleitungsformel »In dem Text ... geht es um ...« bringt nach FROMMER (1984: 38) »den Text als ›Text‹ in den Blick, erzwingt den Überstieg auf eine Meta-Ebene. Denjenigen, der sich durch sie binden läßt, hindert sie daran, sich in der Rolle des Lesers oder Nacherzählers dem Genuß der Erzählung hinzugeben.« FRITZSCHE (1994a: 149) wiederum argumentiert, dass eine solche Formel die Schüler leicht dazu verleitet, sogenannte Bandwurmsätze zu produzieren, in denen einzelne Ereignisse reihend wiedergegeben und eben nicht zusammengefasst werden.

38 S. dazu aber auch Melenk (in MELENK & KNAPP 2001: 64), der mit Blick auf die Textnormen der Inhaltsangabe, die er großteils als ›Verbote‹ darstellt, ausführt: »Diese objektivierende Zurückhaltung darf aber nicht so weit gehen, dass der Höhepunkt oder die Pointe unverkennbar wird. Die Grundstruktur der Erzählung muss eben doch erhalten bleiben, wenn auch in abgeflachter Form«. – Am Beispiel einer Erzählung mit Rückblenden lässt sich zeigen, dass die Schüler somit vor der höchst schwierigen, womöglich widersprüchlich erscheinenden Herausforderung stehen, den Text einerseits gemäß der Chronologie der Ereignisse wiederzugeben, andererseits aber dessen ›Grundstrukturen‹ zu erhalten.

Darin liegt auch ein Unterschied zur Nacherzählung: Während diese sich oft auf das Reproduzieren beschränkt, wird in der Inhaltsangabe verlangt, einen Ausgangstext gemäß der Verknüpfung der Ereignisse wiederzugeben. STORZ (1948/49: 44) beschreibt die daraus folgenden Anforderungen im Zuge des Verfassens eines Berichts bzw. einer Inhaltsangabe³⁹ wie folgt: »Was in der Erzählung Hergang ist, muß im Bericht Ursache, Folge und Ergebnis werden (wodurch sich häufig die Änderung der Reihenfolge als notwendig erweist), was dort als anschauliches, buntes Wirklichkeitsbild erscheint, muß hier im allgemeinen, knappen Begriff begegnen.« Somit geht es in der Inhaltsangabe nicht vorrangig um die Frage, was in einem Text nach und nach passiert, sondern darum, wie ein Ereignis durch ein anderes bewirkt wird oder welche Motive zu bestimmten Handlungen führen. Deshalb lässt sich hier auch von einer resultativen Entfaltung der Handlungswiedergabe sprechen (s. zu diesem Wechsel der Fragehaltung DAHMS 1967: 520, 524 ff.; s. des Weiteren FRITZSCHE 1980: 138 f.; EGGERER & RÖTZER 1983: 23; OSSNER 2008: 80; s. a. die Schlüsselstelle M₁).

In einem möglichen Schlussteil sollen die Schüler Stellung nehmen und dabei eine Position argumentativ begründen (s. weiter dazu Absch. 4.1.2). Mitunter wird auch verlangt, am Schluss etwas zur Aussageabsicht des Verfassers zu sagen. Abgesehen davon, dass dies aus literaturwissenschaftlicher Sicht nicht unproblematisch ist (s. BAUM 2010: 107 f., 113 f., 116), unterscheidet sich der Schluss somit deutlich erkennbar vom Hauptteil, in dem weder die eigene Meinung noch die »Autorintention«, sondern vielmehr der Textinhalt dargestellt werden soll. Das geradezu paradoxe Verhältnis beider Teile der Inhaltsangabe wird in der fachdidaktischen Literatur bisher aber nur in Ansätzen reflektiert.

Zusammenfassend lässt sich die Besonderheit der schulischen Inhaltsangabe mit FIX & MELENK (2000: 13) wie folgt beschreiben: »Als spezifische Leistungen sind im Unterschied zu anderen Schreibaufgaben die Verbindung des Schreibens mit der *Textrezeption*, die Fähigkeit zur *Abstraktion* und zur *sinnvollen Reduktion* hervorzuheben.« Damit wird deutlich: Die Inhaltsangabe ist zwar ein Text über einen Text, aber auch eigenständig. Sie ist inhaltlich an eine Vorlage gebunden und verlangt zugleich, darüber hinauszugehen, so dass sie im Hinblick auf Aspekte wie Struktur und Stil stark vom Ausgangstext abweichen kann.

Wenn das Verfassen einer Inhaltsangabe im Unterricht primär kommunikative Funktion hat, können weitere Anforderungen hinzukommen bzw. sich die Anforderungen ändern. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011: 64) führen allgemein aus: »[...] eine Aufgabe wird umso komplexer, je mehr sie in der Lage ist, eine kommunikative Aufgabe selbstständig zu erfüllen.«⁴⁰ So muss ein entsprechender Text speziell auf Wirkungsabsichten hin gestaltet werden, es ist in hohem Maße ein Eingehen auf die Kommunikationssituation bzw. die Adressaten gefordert. Dass absolut geltenden Textnormen dem entgegenstehen können, wurde oben bereits herausgestellt (s. Absch. 2.3). Dies bedeutet zugleich auch, dass die Textnormen ihre orientierende Funktion teilweise verlieren.

39 S. Abschnitt 5.2.1 zu den von STORZ (1948/49) verwendeten Begriffen.

40 S. a. WILLENBERG (2006: 835), der mit Blick auf den hohen Anspruch von vielen sogenannten kreativen Lese- und Schreibaufgaben exemplarisch ausführt: »Aufgaben wie ›Schreibe einen Brief, in dem du die Argumente zusammenfasst oder in dem du einen anderen Schluss erfindest und begründest‹ können ja nur erfolgreich ausgeführt werden, wenn Text und Thema in hohem Maße durchgearbeitet und präsent sind.«

Besondere Aufmerksamkeit erfordern somit die (realen, potenziellen oder fiktiven) Adressaten sowie die jeweilige Funktion, die die Textwiedergabe erfüllen soll (s. dazu STEIN 1980: vor allem 136f.; ABRAHAM & FIX 2006: 10). Deshalb stehen die Schreiber vor der Anforderung, Vorerfahrungen oder Wünsche der Adressaten zu berücksichtigen und beim Verfassen der Inhaltsangabe einzubeziehen. Kurzum: Der Schreiber muss sich auf seine Leser einstellen. Dabei kann es z. B. darum gehen, diese Leser über etwas zu informieren oder zu etwas zu veranlassen – wie dem Kauf eines Buchs (s. a. FRITZSCHE 1994a: 156; GRAF 1983: 199). MENZEL (1984: 18) erklärt dazu: »Als Aufsatz ist der Klappentext schwieriger als die informierende Inhaltsangabe«. So ist der Schreiber bei einer appellierenden Inhaltsangabe vor allem aufgefordert, einen Text in besonderer Weise zu präsentieren (gleichzeitig aber immer die Verbindung zur Vorlage zu bewahren). Zu diesem Zweck kann es angezeigt sein, Wertungen in die Inhaltsangabe einzuflechten oder den Ausgangstext selektiv und pointiert wiederzugeben, um ein Moment der Spannung zu erhalten. Voraussetzung dafür ist freilich die angemessene Rezeption der Textvorlage. Ohne sie kann auch insgesamt der spezifische Situations- und Adressatenbezug nicht gelingen. Ein Verständnis des Bezugstextes ist z. B. Voraussetzung, um zum Zweck der Spannungserzeugung wirkungsvoll, aber textadäquat ganz bestimmte Elemente der Vorlage bei der Wiedergabe auszulassen (s. a. ABRAHAM 2007: 175).

3.2 Zum Verhältnis von Inhaltsangabe und anderen Textwiedergabeformen

Neben der Inhaltsangabe gibt es (innerhalb und außerhalb der Schule) zahlreiche Formen der Textwiedergabe. In der fachdidaktischen Literatur wird insbesondere das Verhältnis zwischen Inhaltsangabe und Nacherzählung, Paraphrase sowie Précis diskutiert. Deshalb werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Formen im Folgenden eingehender untersucht. Ausgangspunkt ist ein Schaubild von SCHILDBERG-SCHROTH & VIEBROCK (1981). Sie stellen die vier Textwiedergabeformen anhand prägnanter Merkmale gegenüber, buchstabieren ihr »Matrix-Schema« (ebd.: 21) aber nicht vollkommen aus (s. Abb. 3).⁴¹

Der Précis ist eine aus dem angelsächsischen Raum stammende Form des Umgangs mit (literarischen) Texten (s. ausführlich SIEDLER 1967). Dabei geht es um die Kürzung des Vorlagentextes auf circa ein Drittel der ursprünglichen Länge bei gleichzeitiger Anlehnung an »Stil und ›Ton‹ der verschiedenen Prosaarten« (ebd.: 8). Er ist » somit ein verkleinertes Spiegelbild des Originals« (THIEL 1986: 387). Die Meinungen zum Précis differieren stark, neben Befürwortern (z. B. ABRAHAM 1994: Kap. III) gibt es auch Kritiker wie FRITZSCHE (1994a: 144, 149), der die Form als anstrengend und kaum motivierend betrachtet. Des Weiteren wird die formale Begrenzung vielfach skeptisch betrachtet, STEIN (1980: 12) z. B.

⁴¹ Man könnte die Merkmale »Interpretation« und »abstrahierend«, insofern sie in der Darstellung bei jeder Textform immer in gleicher Ausprägung auftauchen, auch als nicht trennscharf bezeichnen (s. zum Begriff »Abstraktion« Abschn. 3.1; s. u. im Haupttext zum Begriff »Interpretation«).

S. des Weiteren ABRAHAM (1994: 24), der ebenfalls »Formen der einfachen Textwiedergabe« differenziert: Précis, Nacherzählung, Textzusammenfassung und Paraphrase. Dabei gibt er jeweils Beispiele für diese Formen und unterscheidet sie anhand der Merkmale »verkürzend vs. nicht-verkürzend« und »erzählend vs. besprechend«. – Eine Auflistung von Formen der Textwiedergabe findet sich auch bei EGGERER & RÖTZER (1983: 58f.). Sie legen einen eher weiten Begriff von Textwiedergabe zugrunde und meinen, dass diese möglich ist als Nacherzählung, Exzerpt, Gliederung, Inhaltsverzeichnis, Inhaltsangabe, Klappentext, Rezension, Précis, Textbeschreibung, Textanalyse, Textinterpretation und Texterörterung. Unter einem solchen weiten Begriff allerdings ist die Auflistung nicht vollständig, es fehlen Formen wie der Lexikoneintrag, die Zusammenfassung oder die Ankündigung.

erklärt (mit Blick auf den Précis im Fremdsprachenunterricht): »Die starre Drittelvorschrift nötigt oft zu Kürzungen oder Dehnungen, die unter funktionalen Gesichtspunkten nicht begründbar sind.«

Typ \ Merkmale	Interpretation	abstrahierend	Länge der Vorlage	stilistische Anlehnung
Inhaltsangabe	+	+	–	–
Précis	+	+	–	+
Paraphrase	+	+	+	–
Nacherzählung	–	–	+	+

Abb. 3: *Textwiedergabetypen*. Aus: SCHILDBERG-SCHROTH & VIEBROCK (1981: 21).

Ziel des Précis ist die produktive Arbeit an einem literarischen Text (s. a. HOMBERGER 2009: 318, Lemma »Précis«).⁴² Bei der Paraphrase wiederum werden sprachliche Ausdrücke und Texte mit eigenen Worten wiedergegeben. Hier geht es um die genaue und detaillierte Darstellung, die Schüler sollen zeigen, »dass sie den Textsinn verstanden haben und dass sie über ein variationsreiches und vereinfachendes Vokabular verfügen, indem sie auch schwierige Passagen sinngemäß wiedergeben und erläutern« (ebd.: 421, Lemma »Paraphrase«). Die Paraphrase dient somit der Textsicherung und wird meist in Verbindung mit nicht-literarischen Texten geübt; darüber hinaus wird sie auch im Zusammenhang der (wissenschaftlichen) Facharbeit gebraucht (s. a. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011 zum Exzerpt).

Folgt man der Matrix von SCHILDBERG-SCHROTH & VIEBROCK (1981: 21), so können Précis und Paraphrase als zwischen der Nacherzählung und der Inhaltsangabe »vermittelnde« Formen aufgefasst werden. Dem Précis kommt dabei die Aufgabe zu, die Länge des Vorlagentextes zu bearbeiten, nicht aber dessen Stil. Eben dies stellt eine hohe Anforderung dar (ebd.: 20). Dementsprechend stellt FRITZSCHE (1994a: 145 f.) heraus, dass der Précis nicht zwangsläufig weniger schwierig ist als die Inhaltsangabe, da er ein besonderes Sprachverständnis voraussetzt.⁴³ Bei der Paraphrase wiederum erfolgt die Textwiedergabe mit eigenen Worten. Im Unterschied zur Inhaltsangabe geht es dabei aber nicht um eine Kürzung des Ausgangstextes (s. ZABKA 2010: 65).

⁴² SIEDLER (1967) hebt in seinem Artikel die starke Verwandtschaft von Inhaltsangabe und Précis hervor. Er stellt jedoch heraus, dass sich Bestimmungsversuche der Inhaltsangabe oft unterscheiden, wohingegen er den Précis als eindeutig definierte Form betrachtet (ebd.: 6 f.). Außerdem betont er die Objektivität und grundsätzliche Erlernbarkeit des Précis. Allerdings erscheint dessen Charakterisierung bei ihm teilweise widersprüchlich (s. ebd.: 12; s. a. FRITZSCHE 1994a; ABRAHAM 1994; ABRAHAM & KEPSEK 2009: 222). Mit etwas anderem Akzent als SIEDLER (1967) verweist ABRAHAM (1994: 149) auf den Unterschied der hier diskutierten Textformen: »Der Précis ist geradezu das Gegenteil der Inhaltsangabe; er ist eigentliche eine ›Stilangabe‹.«

Bemerkenswerterweise trifft der Vorwurf einiger Kritiker der Inhaltsangabe, die »Alltagsferne«, in besonderer Weise auf eine von ihnen stattdessen befürwortete Form zu: den Précis, der »wirklich nur eine Schulübung [ist]« (THIEL 1986: 387).

⁴³ FRITZSCHE (1994a: 146) meint gar, dass das Erkennen und Nachahmen von Individualstilen – wie es der Précis fordert – Schülern frühestens in der Sekundarstufe II gelinge (s. dazu auch THIEL 1986: 384; 1983: 95–97; PAEFGEN 2006: 135).

In der Abbildung fällt vor allem die Opposition von Inhaltsangabe und Nacherzählung auf. Sie unterscheiden sich in jedem aufgelisteten Punkt. Tatsächlich werden beide Formen in der Fachdidaktik häufig gegenübergestellt (ZABKA 2010; FRITZSCHE 1994a; DAHMS 1967; ULSHÖFER 1952; 1968; 1978; HELMERS 1967: 183, 195; STORZ 1948/49 u. a.). Die Gründe für die Kontrastierung sind unterschiedlich: Während einige Autoren »nur« die Differenz der (*Schreib-*)Produkte herausstellen, betonen andere auch die unterschiedlichen *Anforderungen* der Formen und schreiben ihre Bewältigung jeweils unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Phasen zu.⁴⁴

In der Nacherzählung werden selbst erlebte Ereignisse oder Texte (in ihrer zeitlichen Abfolge) wiedergegeben, wobei ihr in der Schule oft literarische Werke zugrunde liegen. Die Wiedergabe kann in »unterschiedlich starker Anlehnung an die Darbietungsweise einer vorangegangenen Erzählung, der Vorlage« (ZABKA 2010: 61) erfolgen. Es gibt in der Schreibdidaktik zwar keinen Konsens über die genaue Art der Reproduktion (s. ABRAHAM & FIX 2006: 8; FRITZSCHE 1994a: 137 f.; HOMBERGER 2009: 280, Lemma »Nacherzählung«), meist wird aber auf die Nähe von Ausgangstext und Nacherzählung hingewiesen. Dennoch sind z. B. Kommentierungen der Textgestalt oder des Geschehens in der Regel nicht ausdrücklich untersagt. Die Nacherzählung wird in mündlicher und schriftlicher Form durchgeführt und dient verschiedenen Zwecken; häufig wird die Kontrolle von Textverständnis genannt (s. ABRAHAM & FIX 2006: 8). Als außerschulische Funktionen des Nacherzählens (im Sinne einer Sprachhandlung) werden »u. a. die Vermittlung von Geschichten, deren originäre Erzählweise als nicht adressatengerecht aufgefasst wird, und die Unterhaltung anderer mit einer bestehenden Geschichte« (ZABKA 2010: 62; s. des Weiteren LUDWIG 1981 zu Funktionen des Erzählens) angegeben. Es wird aber auch Kritik am mangelnden Lebensweltbezug, darüber hinaus an widerstreitenden Anforderungen der Nacherzählung geübt (s. FRENTZ 2006 d). Insgesamt erscheint die Nacherzählung in der Fachdidaktik aber als eng mit dem Vorlagentext verbunden; sowohl in stilistischer Hinsicht als auch im Hinblick auf die Länge sind Änderungen des Ausgangstextes nicht unbedingt notwendig. Zuweilen wird gar eine Imitation gefordert. Somit ist die Nacherzählung eine Form, »die im ähnlichen Wortlaut das Gelesene wiedergibt« (FIX 2008 b: 101). Das bedeutet: Es werden zwar recht unterschiedliche Arten der Wiedergabe von Texten, die sich in verschiedener Weise an den Ausgangstext halten, unter den Begriff »Nacherzählung« subsumiert. Dennoch kann man festhalten, dass sie im Allgemeinen als eine Form gilt, die sich

44 Diese These ist durchaus umstritten und nicht leicht zu untersuchen, da die Inhaltsangabe in den Lehrplänen in der Regel auf die Nacherzählung folgt, so dass die schulische Praxis des Umgangs mit den Formen dazu beitragen kann, dass sich entsprechende Fähigkeiten, von denen angenommen wird, dass sie sich nacheinander entwickeln, tatsächlich so entfalten (s. kritisch ABRAHAM & FIX 2006: 9; FIX 2008 b: 50; OSSNER 1996).

Grundsätzlich gibt es noch erheblichen Klärungsbedarf bezüglich der Frage, ob sich die curriculare Anordnung von narrativen, deskriptiven und argumentativen Textformen empirisch stützen lässt (s. die differenzierte Auseinandersetzung in OSSNER 2008: 121–125; s. a. BREMERICH & POSSMAYER 2011: 32). So gibt es in neuerer Zeit z. B. einige Hinweise darauf, dass argumentierendes Schreiben schon in der Grundschule eingesetzt werden kann bzw. Schüler schon in jüngeren Jahren einige Anforderungen entsprechender Textformen umsetzen können (s. dazu FEILKE 2006: 183; FIX 2008 b: 104; REZAT 2011: zusammenfassend 63). Und BACHMANN & BECKER-MROTZEK (2010) erheben auf der Basis einer explorativen Studie zum Einfluss von unterschiedlichen Schreibaufgaben auf die Aktivierung unterschiedlicher Schreibfähigkeiten – die zeigt, dass Schüler in der zweiten Klasse entgegen einigen Annahmen von Schreibentwicklungsmodellen durchaus anspruchsvolle Schreibleistungen realisieren können (ebd.: 200) – die Forderung, »dass die mehr oder weniger fixen curricularen Zuweisungen von Textmustern zu Klassenstufen mindestens gelockert werden sollten« (ebd.: 203). »Dennoch ist zu fragen, ob und inwiefern die implizite Theorie des Curriculums zur Entwicklung von Textsortenkompetenzen nicht willkürlich gesetzt, sondern in der Struktur der Aneignung selbst begründet ist« (FEILKE 2006: 183).

in starkem Maße an der Vorlage orientiert. Es besteht also eine ausgeprägte Nähe zwischen Ausgangstext und Textwiedergabe.

Im Unterschied dazu wird bei der Inhaltsangabe eine Distanzierung gegenüber dem jeweiligen Bezugstext gefordert (s. Abschn. 2.3; FIX & MELENK 2000; ABRAHAM 1994; ZABKA 2010; Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 27 ff. u. a.; s. des Weiteren WERMKE 1989: 10 f. zum Unterschied von Bilderzählung und Bildbeschreibung). Als Anforderungen werden in diesem Rahmen die Zusammenfassung und die sachliche Wiedergabe des Ausgangstexts mit eigenen Worten genannt. ULSHÖFER (1978: 158) erklärt entsprechend mit Blick auf die Wiedergabe des Handlungsablaufs in einer Inhaltsangabe: »Der Schüler identifiziert sich nicht mit dem Erzähler oder Helden wie in der Nacherzählung, sondern distanziert sich von ihm.« Vor diesem Hintergrund wird der schulische Übergang von der Inhaltsangabe zur Nacherzählung auch mit dem Begriff »Haltungswechsel« (ABRAHAM 1994: 34; s. a. FRITZSCHE 1994a: 141, 149) beschrieben. Das ist insofern nachvollziehbar, als die Kinder und Jugendlichen in diesem Zusammenhang dazu aufgefordert werden, die ihnen bisher vertraute Art und Weise des Erzählens über Ereignisse, Texte usw. »aufzugeben« und sich eine neue Form der Wiedergabe von Texten anzueignen (s. a. Abschn. 4.2 zu damit zusammenhängenden Entwicklungen im Bereich der Schriftlichkeit). Damit einher gehen neue Anforderungen, z. B. soll eine Anlehnung an den Ausgangstext oder eine Wertung (wie in der Nacherzählung) vermieden werden. Es lässt sich damit festhalten, dass die Inhaltsangabe in der fachdidaktischen Diskussion als Form beschrieben wird, die sich vom Vorlagentext löst und ihn in bearbeiteter Weise wiedergibt. Zusammenfassend lässt sich der Unterschied zwischen Inhaltsangabe und Nacherzählung gemäß dieser Diskussion auf die Begriffe »Distanz« und »Nähe« bringen.

In der Literatur wird außerdem das Verhältnis von Inhaltsangabe und Interpretation besonders beachtet und kontrovers diskutiert. Problematisch dabei ist, dass einige Beiträge offen lassen, welches Verständnis von Interpretation ihnen zugrunde liegt. So wird mitunter ein Interpretationsbegriff, der auf Verfahren der Textauslegung zielt, mit einem Interpretationsbegriff, der eine spezifisch schulische Textform im Auge hat, vermischt (s. dazu KÄMPER-VAN DEN BOOGAART 2006: 270; ZABKA 2010: 77; s. a. ABRAHAM 1994: 65). Die Textform dient vor allem der »Explikation des Textverstehens, der Erklärung des Textsinns und der Demonstration von Interpretationskompetenz« (ZABKA 2010: 78; s. zum Interpretationsaufsatz auch die Diskussion bei PIEPER 2008; s. zu weiteren Begriffen für die Textform FRITZSCHE 1994b: 229; s. des Weiteren WERMKE 1989: 11–13 zur Abgrenzung von Bildbeschreibung und Bildinterpretation). Die Diskussionen um Inhaltsangabe und Interpretation kreisen dabei um die Frage, inwieweit bei der Inhaltsangabe Operationen, die als interpretativ zu bezeichnen sind, relevant werden und inwiefern davon ausgehend das Verhältnis der Formen Inhaltsangabe und Interpretation sinnvoll bestimmt werden kann.

SCHILDBERG-SCHROTH & VIEBROCK (1981) machen in einem Artikel »zur Wissenschaftlichkeit des Deutschunterrichts« deutlich, dass eine Abgrenzung von Inhaltsangabe und Interpretation nicht einfach ist. Sie zeigen, dass eine Inhaltsangabe nicht als objektives, allein gültiges Resultat der Auseinandersetzung mit einem Text aufgefasst werden kann, wie ältere Beiträge zum Teil nahe legen (s. DAHMS 1967: 525 f.). Die Autoren fokussieren in ihrem Artikel vor allem die Textrezeption und schreiben ihr einen »subjektiven Status« (SCHILDBERG-SCHROTH & VIEBROCK 1981: 14) zu. In einer Wendung gegen eine »objektive Auffassung« der Inhaltsangabe, die sie in einem Lehrplan aus Schleswig-Holstein Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre nachzuweisen versuchen, bringen sie die Interpretation ins

Spiel und resümieren, »daß die Inhaltsangabe nicht nur nicht objektiv ist und auch nicht, wie es der zitierte Lehrplan möchte, Ansatz zur Interpretation ist, sondern vielmehr ein Resultat der Interpretation und das heißt *Interpretation* ist« (ebd.: 15; s. a. LEUBNER & al. 2010: 179).⁴⁵

Schwierigkeiten bereitet die Gleichsetzung von Inhaltsangabe und Interpretation insofern, als die Begriffe von den Autoren nicht umfassend besprochen werden und unklar bleibt, ob hier spezifische Prozesse – Inhalte-Angeben und Interpretieren – oder Textformen – Inhaltsangabe und Interpretationsaufsatz – gemeint sind. Damit lässt ihre oben zitierte Aussage größeren Spielraum für verschiedene Auslegungen. Offenbar ist sie vielfach aber so verstanden worden, dass es hier um die Textformen geht. FROMMER (1984: 45) z. B. meint, der Satz lese sich so, »als ob hier die Abschaffung des Unterschieds zwischen Inhaltsangabe und Interpretationsaufsatz proklamiert werde.« Einer solchen Identifikation der Textformen ist von verschiedenen Seiten auf differenzierte Weise widersprochen worden.

GRAF (1983: 196) konstatiert, dass es sich bei der im Zusammenhang der Inhaltsangabe vorgenommenen »Herauskonturierung der Makrostruktur« (im Sinne der Tiefenstruktur eines Textes) durchaus um eine »Interpretationsleistung« handle. Diese aber ist seines Erachtens »nur vorläufig, kürzelhaft und ansatzweise, gleichsam ein erster verstehender Textzugang, noch kein dezidiertes und detailliertes Interpretationsvorgehen« (ebd.). Darüber hinaus bestimmt GRAF (1983) die Inhaltsangabe als eine sozusagen »textimmanente« Arbeitsform, die textexterne Aspekte nicht in den Blick nimmt (s. ebenso FROMMER 1984: 44). Vor diesem Hintergrund macht der Autor schließlich vorsichtig deutlich, dass er einige Gründe für die Identifikation von Inhaltsangabe und Interpretation nachvollziehen kann, plädiert »aus unterrichtspraktischen Gründen« (GRAF 1983: 196) und mit einem Bewusstsein für die Subjektivität der Textrezeption aber für die Beibehaltung der Unterscheidung beider Textformen. Formuliert man seine Position weiter aus, könnte man vor dem Hintergrund des vorhergehenden Abschnitts auch sagen: Die Anforderungen beim Inhalte-Angeben und Interpretieren sind vergleichbar. Jedoch stellen sich einige dieser Anforderungen – z. B. Lesarten von Texten gegeneinander abzuwägen, Textpassagen zueinander in Beziehung zu setzen oder Aus- und Abwahl von Deutungshypothesen zu explizieren – beim Interpretieren in verschärfter Form, was letztlich auch die Differenzierung der Textformen erlaubt.

FROMMER (1984) selbst macht auf der Basis der Analyse von Schülerarbeiten und theoretischen Überlegungen deutlich, dass Inhaltsangabe und Interpretation insofern immer zusammenhängen, als beide im Hinblick auf das Textverstehen oft ähnliche Fähigkeiten erfordern. Er insistiert allerdings darauf, die schulischen Textformen nicht zu identifizieren: »Von der Inhaltsangabe zur Interpretation schreitet die Explikation des Testsinns [recte: Textsinn] fort, die Beschreibung der zugeordneten formalen Mittel differenziert sich« (ebd.: 45).

Darüber hinaus stellt gerade die Produktion eines Interpretationsaufsatzes hohe Ansprüche an den Schreiber im Zusammenhang der Entwicklung eigener Fragestellungen sowie des Umgangs mit dem Ausgangstext (s. dazu PIEPER 2008: 166 f.; KÖSTER 2004: 171 ff.). Eben dafür gibt es oft kein festes Schema, der Schreiber ist dann aufgefordert, eigene

⁴⁵ SCHILDBERG-SCHROTH & VIEBROCK (1981) ziehen infolgedessen die Beurteilbarkeit von Inhaltsangaben radikal in Zweifel. Gleichwohl gilt: »Wollte man in der Schule nur das lehren und prüfen, was wissenschaftlich »abgesichert« ist, müßte man wohl auf Unterricht überhaupt verzichten« (THIEL 1986: 390; 1983: 99 f.).

Schwerpunkte zu setzen und einen eigenen Zugang zum Text zu finden (s. ebd. für Vorschläge, um einer entsprechenden Überforderung entgegenzuwirken). Dagegen kann sich der Verfasser der stark normierten schulischen Inhaltsangabe an bestimmte Vorgaben halten, die ihm einen Rahmen für sein Schreiben bieten (s. Absch. 2). Hinsichtlich des Umgangs mit der Vorlage wird überdies vereinzelt auch darauf hingewiesen, dass die Inhaltsangabe eher beschreibend verfährt, während bei der Interpretation stärker wertende Elemente zur Geltung kommen (s. ABRAHAM & FIX 2006: 8).⁴⁶

Insgesamt ist festzuhalten, dass einige Fragen hinsichtlich einer Bestimmung der Form(en) des Interpretationsaufsatzes nach wie vor offen sind. Auch gibt es bezüglich schreibdidaktischer Aspekte noch einigen Klärungsbedarf. Deutlich wird aber, dass sich die Anforderungen beim Verfassen einer Inhaltsangabe und einer Interpretation teilweise ähneln und mitunter schwer zu differenzieren sind. Dies schlägt sich in der Literatur auch darin nieder, dass einige Prozesse beim Wiedergeben von Inhalten als interpretativ/interpretatorisch charakterisiert werden (s. BARK 1979: 141, Fußnote 6; ZABKA 2010: 68; s. a. ABRAHAM & KEPSEK 2009: 220). Dies ist insofern nicht überraschend, als es bei beiden Formen im weiteren Sinne darum geht, einen Text zu verstehen. Deshalb ist es allenfalls aus ›didaktischen Gründen‹ tragfähig, das Inhalte-Angeben *strikt* vom Interpretieren zu trennen. Allerdings unterscheiden sich die Anforderungen, wie gezeigt, auch in vielerlei Hinsicht. Überdies werden in der Fachdidaktik und Schulpraxis die Textformen Inhaltsangabe und Interpretation – wenngleich es dabei jeweils eine große Bandbreite verschiedener Formen gibt – nach wie vor voneinander abgegrenzt. Der Unterschied zwischen ihnen stand kaum ernsthaft zur Disposition. Dabei ergibt sich folgendes Bild: Inhaltsangabe und Interpretation werden als Formen zwar unterschieden, in höheren Klassenstufen zugleich aber oft auch aufeinander bezogen und zwar insofern, als die Inhaltsangabe eine Interpretation vorbereitet bzw. bereits Teil derselben ist (s. a. LEUBNER & SAUPE 2008: 35, 42; s. zudem PIEPER 2008: 161 f.; KÖSTER 2010 a: 5, 15 f.; 2012: 254, 268).

4 Funktionen und Ziele der Arbeit mit Inhaltsangaben

»In der Curriculumsdiskussion spielen die Lehr- und Lernziele eine bedeutende Rolle. Sie müssen sinnvollerweise von Zielen des konkreten Unterrichts und subjektiven Handlungszielen unterschieden werden« (OSSNER 1995 a: 38). Die Diskussion um Lehr-Lernziele hat sich nicht nur, aber auch unter dem Stichwort der Kompetenzorientierung seit der Jahrtausendwende stark weiterentwickelt. Dennoch ist die Unterscheidung von OSSNER (1995 a) instruktiv. So stellt sich die Frage, welche Kompetenzen bzw. Lehr-Lernziele beim Umgang mit Inhaltsangaben aufgegriffen werden können. Davon unterscheidet sich die Frage nach den Unterrichtszielen der Arbeit mit Inhaltsangaben.⁴⁷ OSSNER

⁴⁶ Ein Unterschied zwischen den Formen könnte zudem mithilfe einer Differenzierung von ZABKA (2004 c), der unter Rückgriff auf die Sprachspiel-Metapher Ludwig Wittgensteins mehrere Arten sogenannter interpretatorischer Sprachspiele unterscheidet (u. a. Analogiebildungen und Generalisierungen), beschrieben werden (s. dazu wiederum SPINNER 1987 a: 40, der schon die Notwendigkeit des Aufeinander-Beziehens von Abstraktem und Konkretem beim Textverstehen betont).

⁴⁷ Beim Anfertigen einer Textwiedergabe wiederum spielen dann auch konkrete Handlungs- oder Schreibziele eine Rolle. Diese können sehr vielfältig sein und hängen von der konkreten Situation sowie der einzelnen Person ab; um sie wird es deshalb in Kapitel IV im Rahmen der empirischen Studie gehen.

HAUEIS (1995) stellt in einem Aufsatz deutlich heraus, dass Schreiber jeweils selbst Zielvorstellungen von ihren anzufertigenden Texten entwickeln müssen, »weil Tätigkeiten, von denen der Ausführende keine eigene Zielvorstellung

(1995a: 39) hat darauf hingewiesen, dass es zwischen diesen unterschiedlichen Arten von Zielen keine einfache »Ableitungsbeziehung« gibt. Diesen (auch im Zusammenhang der Inhaltsangabe oft missachteten) Aspekt nimmt die vorliegende Arbeit ernst. Damit wird es notwendig, die verschiedenen Ziele genauer zu betrachten, also zu untersuchen, welche Bedeutung der Umgang mit Inhaltsangaben für das Lernen haben und welche Rolle die Textform im konkreten Unterricht spielen kann.

Geht man davon aus, dass im Deutschunterricht das Trainieren von Kompetenzen im Mittelpunkt steht (s. dazu Absch. 5.1.1 sowie BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 75 ff.), so könnte es sinnvoll erscheinen, zunächst danach zu fragen, welche Kompetenzen die Schüler grundsätzlich entwickeln sollen und im Anschluss zu untersuchen, auf welche Weise dies geschehen kann – also hier: was der Umgang mit Inhaltsangaben zur Weiterentwicklung der als notwendig erachteten Kompetenzen beitragen kann. Die vorliegende Arbeit hat jedoch einen anderen Ausgangspunkt: Sie setzt an der Tatsache an, dass die Inhaltsangabe fester Bestandteil in den Curricula und in der Unterrichtspraxis ist (s. Absch. 5.1; s. a. FIX & MELENK 2000). Deshalb wird nun zunächst der Frage nachgegangen, welche Funktionen die Inhaltsangabe im Unterricht übernehmen kann. Darauf aufbauend wird dann grundsätzlich untersucht, welche Kompetenzen beim jeweiligen Umgang mit Inhaltsangaben aufgegriffen werden.

Um die Unterscheidung zwischen Unterrichts- und Lehr-Lernzielen begrifflich besser fassen zu können, wird folgender Sprachgebrauch etabliert: Im Zusammenhang des Umgangs mit der Textform im Unterricht ist von *Funktionen* des Schreibens von Inhaltsangaben im je konkreten Lehr-Lernprozess die Rede (Absch. 4.1). Demgegenüber wird von *Zielen* des Einsatzes von Inhaltsangaben gesprochen, wenn es um die übergreifenden Lehr-Lernziele bzw. die bei den Schülern zu entwickelnden Kompetenzen geht (Absch. 4.2). Diese Differenzierung ist heuristisch motiviert und es muss im Bewusstsein bleiben, dass Funktionen und Ziele eng miteinander verknüpft sind, wenngleich sie nicht aufeinander zurückgeführt werden können.

4.1 Funktionen und Klassifikationen

4.1.1 Funktionen

Im Deutschunterricht steht das Verfassen von Texten meist in einem kommunikativen Rahmen (s. a. JECHLE 1992: 38). So bewältigen die Schüler beim Schreiben in der Regel bestimmte, vom Lehrer erteilte Arbeitsaufträge und sie verfassen ihre Texte unter Berücksichtigung von möglichen Rezipienten. Dies sind für gewöhnlich ihre Lehrkraft und ihre Mitschüler, die – obwohl sie meist nicht explizit adressiert werden – die Texte kommentieren und mitunter gar beurteilen (s. dazu FIX & MELENK 2000: 12; MERZ-GRÖTSCH 2001: 221;

hat, von ihm nicht steuerbar sind« (ebd.: 106). Wenn in Kapitel IV von Schreibzielen, welche die Lehrperson (nicht) ausgibt, die Rede ist, geht es weniger um die von HAUEIS (1995) angesprochenen individuellen Schreibziele. Vielmehr sind Zielvorgaben der Lehrperson gemeint, die einen Rahmen abstecken und die es den Schülern ermöglichen, sich hinsichtlich der Erwartungen an das Textprodukt zu orientieren und selbst klare Zielvorstellungen zu entwickeln (s. a. OSSNER 1995a: 45; 1995b: 10 f.; FIX 2008b: 28).

Darüber hinaus dürfen, worauf HAUEIS (1995: 112) hinweist, Textnormen nicht mit Schreibzielen verwechselt werden. Allerdings können solche Normen durchaus den Rahmen für das zu realisierende Schreibprodukt abstecken, wie in Abschnitt 2 dargelegt wurde.

PEYER 2010: 251). Allerdings muss das Anfertigen von Texten in der Schule nicht in erster Linie kommunikative Funktionen erfüllen.

Infolgedessen sind unterschiedliche Funktionen des Schreibens von Texten im Allgemeinen sowie in der Schule im Speziellen beschrieben worden. Zwei solcher Vorschläge sind in der Didaktik besonders prominent. LUDWIG (1980) unterscheidet in seinem »Versuch« (ebd.: 85) neun Funktionen des Schreibens, die er zwischen zwei Polen, dem Schreiben für sich selbst ohne Berücksichtigung von anderen und dem Schreiben mit Blick auf potenzielle Leser, verortet (ebd.: 85–90). OSSNER (1995a: 40f.) wiederum differenziert fünf Schreibfunktionen, die er jeweils einer psychischen, sozialen und kognitiven Hauptfunktion zuordnet.⁴⁸ Auch hier wird deutlich, dass Schüler das Verfassen von Texten grundsätzlich nutzen können, um sich an andere zu richten oder eigene Arbeitsprozesse zu unterstützen (s. a. AASE & al. 2009: 8). Dementsprechend unterscheidet FIX (2008b: 41; s. a. 2008a: 10) im Anschluss an Ossner zwei Schreibfunktionen, kommunikatives »Schreiben für/an andere« und personales sowie heuristisches »Schreiben für sich selbst«.⁴⁹ Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, inwiefern das Verfassen von Inhaltsangaben im Unterricht diese Funktionen übernehmen kann, wobei bewusst sein muss, dass mit den unterschiedlichen Funktionen auch die Formen, die die Inhaltsangabe jeweils annimmt, variieren (s. dazu Abschn. 4.1.2).

Vorab aber noch kurz zum Begriff »Funktion«. Wenngleich einige Autoren hierunter lediglich die Schreiberintention verstehen, so folgt diese Arbeit einem Verständnis von Textfunktion, demzufolge es dabei zum einen zwar um die Absicht des Autors, zum anderen aber ebenso um den Verwendungs- und Kommunikationszusammenhang der Texte geht (s. dazu FANDRYCH & THURMAIR 2011: 20). Dies ist auch insofern von Bedeutung, als Textformen Möglichkeiten bereitstellen, bestimmte (Standard-)Aufgaben oder Probleme zu bewältigen (s. dazu Abschn. 4.2; SCHNEUWLY 1995; NEUMANN 2012: 66; ANTOS 1995: 114f.). Bei der Rede von Funktionen der Inhaltsangabe wird der Kontext des Schreibens hier also immer berücksichtigt.

Die oben ausgeführte grundsätzliche Differenzierung von Funktionen des Schreibens wurde von Fachdidaktikern auch im Zusammenhang der Inhaltsangabe aufgegriffen. So unterscheidet GRAF (1983) zwischen einer kommunikativen und einer heuristischen Inhaltsangabe. Anders als bei diesem geht es hier (zunächst) aber nicht um unterschiedliche Formen, sondern die verschiedenen Funktionen einer solchen Textwiedergabe. Demnach kann die Inhaltsangabe – um sprachtheoretisch an BÜHLER (1965: insbesondere 24–33) und fachdidaktisch an FRITZSCHE (1994a: vor allem 16f., 33) anzuknüpfen – grundsätzlich Mittel der Kommunikation und Mittel der Reflexion sein.⁵⁰ Dabei handelt es sich um *primäre* Funktionen, tatsächlich werden beim Verfassen von Texten wie der Inhaltsangabe oft beide Zwecke relevant. So spielt beim Verschriftlichen von eigener Textrezeption immer

⁴⁸ Für diese Funktionen gibt es laut OSSNER (1995a: 41) prototypische Formen bzw. Textsorten. Damit macht er auch deutlich, dass einem funktionalen Ansatz der Schreibdidaktik keineswegs Textsorten/Textformen aus dem Blick geraten.

⁴⁹ S. des Weiteren die entsprechende Unterscheidung bei BECKER-MROTZEK (2005: 68). – S. a. die grundlegende Unterscheidung von Funktionen der Sprache von INGENDAHL (1972: 31): »Aus den beiden fundamentalen Beziehungen der Sprache zur Wirklichkeit und zum Menschen resultieren zwei Grundfunktionen: die heuristische und die kommunikative: Im Primärprozeß, in dem der Mensch die Wirklichkeit versprachlicht, vermittelt ihm die Sprache Erkenntnis seiner Welt; im Sekundärprozeß spricht der Mensch mit diesen seinen Erkenntnissen zu anderen Menschen.«

⁵⁰ Allerdings ordnet FRITZSCHE (1994a) die Inhaltsangabe in einer entsprechenden Übersicht nur der ersten Funktion zu und argumentiert auch in seiner späteren intensiveren Auseinandersetzung mit der Inhaltsangabe entsprechend.

auch die Entwicklung von Textverständnis eine Rolle (s. GRAF 1983: 193; PAEFGEN 1999: 27). Umgekehrt sind Texte, wie oben herausgestellt, in der Schule de facto meist von außen initiiert – und zwar von der Lehrkraft (die wiederum dann oft adressiert wird). Somit erfüllt das Schreiben einen heuristischen Zweck, aber die von GRAF (1983: 195) in diesem Zusammenhang erwähnte »Selbstaufklärung« hat zugleich auch einen Bezug zu anderen.

Damit stellt sich die Frage: *Inwiefern* kann das Verfassen einer Inhaltsangabe die oben genannten Funktionen übernehmen? JECHLE (1992: 44) bezeichnet als kommunikatives Schreiben im Allgemeinen »all jene Formen von Textproduzieren [...], die auf einen Leser zielen, der nicht mit der Person des Textproduzenten identisch ist, um auf dessen Wissen oder Einstellungen als Bedingungen für sein Verhalten einzuwirken.« Die intendierte Wirkung kann dabei recht unterschiedlich sein, im Rahmen des Anfertigens einer Inhaltsangabe werden aber vor allem das Infomieren und Appellieren genannt.⁵¹ D.h., mit dem Verfassen einer Inhaltsangabe kann der Zweck verfolgt werden, die Rezipienten über einen Text(ausschnitt) in Kenntnis zu setzen, den sie noch gar nicht gelesen haben oder der ihnen nicht mehr vertraut ist. In der Schule kommt diese Funktion u. a. dann zur Geltung, wenn Schüler unterschiedliche Texte oder Kapitel eines Werkes bearbeiten und sich anschließend gegenseitig darüber informieren. Inhaltsangaben können im Unterricht aber auch eine appellierende Funktion übernehmen, z. B. wenn Schüler im Rahmen von Buchvorstellungen über den Inhalt eines Textes berichten und diesen zugleich bewerben – um anschließend Leseempfehlungen auszusprechen (s. dazu PIEPER 2008: 168; DEHN & al. 2006: vor allem 622 f.). Umgekehrt ist es freilich ebenso möglich, von einem gelesenen Text abzuraten. Anders gesagt, in kommunikativer Funktion hat die Inhaltsangabe die Aufgabe, Rezipienten über den wesentlichen Inhalt eines Textes ins Bild zu setzen und gegebenenfalls darüber hinaus auch für etwas zu gewinnen oder von etwas zu überzeugen. Somit bekommt die Adressaten- und Situationsorientierung großes Gewicht. Während einige Autoren der Nutzung einer solchen Funktion eher ambivalent gegenüberstehen, kann sie ABRAHAM & FIX (2006) zufolge *heutzutage* im Unterricht eine größere Rolle spielen. Sie argumentieren, »die Fiktion, man schreibe für einen uninformierten Leser, [...] gewinnt heute an Plausibilität, wenn man die vielfältigen Möglichkeiten bedenkt, die Schülerinnen und Schüler heute haben, um aus selbstständig gefundenen Texten gewonnene Information gleichsam in den Unterricht einzuspeisen« (ebd.: 7; s. des Weiteren WINTGENS 1984 und BECKER-MROTZEK 2005: 73 zu Vorschlägen, Inhaltsangaben für die Schulöffentlichkeit zu nutzen).

In älteren Arbeiten sehen einige Fachdidaktiker das Verfassen von Inhaltsangaben in kommunikativer Funktion oder Form jedoch ausgesprochen kritisch. Die jeweiligen Ausgangspunkte sind dabei unterschiedlich. So meint DAHMS (1967: 527), ein Verfahren, bei dem die Schüler über etwas ihnen *tatsächlich* Unbekanntes informiert werden, »lebt von der Verringerung des Niveaus, auf dem die Inhaltsangabe angesiedelt ist. Sie wird dann nivelliert auf die Stufe von Mitteilungen, die wir vorerst zu akzeptieren haben, weil von uns Unbekanntem geredet wird.«⁵² Und ABRAHAM (1994: 31 f.) kritisiert die Fiktion eines Adressaten, der per Inhaltsangabe über etwas ihm Unbekanntes informiert werden soll,

51 S. a. BRINKER (2005: 113) zu textuellen Grundfunktionen. S. generell zu sprachlichen Funktionen vor allem die Schriften von Karl Bühler, Friedrich Kainz und Roman O. Jakobson.

52 Heutzutage ist hier z. B. an Verfahren zur Leseförderung wie Buchbesprechungen zu denken. DAHMS (1967: 527) hält dafür, dass die Inhaltsangabe (zumindest in der Schule) die Kenntnis des Originals als Vergleichstext erfordert, um – so ließe sich das Argument erweitern – Textverständnis überprüfen und diskutieren zu können.

in einer Arbeit aus den 1990er Jahren noch, »denn der Schüler weiß ja und erfährt es immer wieder, daß der wahre Adressat ein ›Wissender‹ (Dahms) ist, der seine genauere Textkenntnis jederzeit im Korrektur- und Bewertungsakt gegen ihn verwenden kann.«⁵³ Einige Didaktiker wiederum nehmen an, dass außerschulische Formen der Inhaltsangabe, in denen die oben genannten kommunikativen Funktionen im Vordergrund stehen, in der Schule vor allem aus Motivationsgründen eingesetzt werden⁵⁴ und in diesem Zuge die »eigentliche« Textarbeit in den Hintergrund gerät. So sieht FRITZSCHE (1980: 140) in einer älteren Arbeit in dem unterrichtlichen Einsatz von Formen wie der Buchbesprechung »kaum [...] mehr als einen methodischen Trick, der die Motivation fördern soll«. Auch Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 37) erklärt, dass solche Formen vor allem zu Motivationszwecken eingesetzt werden. Er geht davon aus, dass entweder als Fundament für eine appellierende Inhaltsangabe eine Inhaltsangabe in der schulischen Form geschrieben wird. Damit handle man sich die harte Arbeit am Text ein, die man eigentlich vermeiden wolle. Oder es werde von Beginn an eine appellierende Inhaltsangabe verfasst und

»man geht gleich assoziativ und punktuell vor, bringt nur das in den Klappentext oder die Ankündigung ein, was einem spontan einfällt. Dann entspricht die Vorgehensweise dem Weitergeben eines Inhalts in der mündlichen Kommunikation und man kann sich fragen, was die Sprachübung hinsichtlich der Anfertigung einer Inhaltsangabe soll. Eine Inhaltsangabe mit ihren spezifischen Anforderungen wird jedenfalls nicht mehr geschrieben« (ebd.).

Das Schreiben muss in der Schule aber nicht in primär kommunikativer Absicht erfolgen. Es kann »in allen Bereichen des Deutschunterrichts (z. B. bei der Erarbeitung einer Lektüre) und darüber hinaus in allen Fächern eine heuristische Funktion für das Lernen übernehmen« (FIX 2008a: 6; s. a. ABRAHAM 2006a: 113 f.; LEUBNER & al. 2010: 154). Deutliche Hinweise auf die heuristisch epistemische Funktion des Schreibens speziell von summaries (wissenschaftlicher Aufsätze) bietet auch eine Untersuchung von KESELING (1984): Dort zeigt sich, dass die Verfasser solcher Wiedergaben vor dem Schreiben »lediglich« ein grobes »Konzept« des zu schreibenden Textes besitzen und sie dessen »Leerstellen« dann während des Schreibprozesses füllen (s. zu den Begriffen ebd.: u. a. 139 f.). Dementsprechend kann man auch vom »Lesen durch Schreiben« (FEILKE 2002) sprechen.

Dementsprechend wird auch in der Literatur zur Inhaltsangabe darauf hingewiesen, dass die schreibende Auseinandersetzung mit einem Text dessen Verständnis fördern kann. Vor diesem Hintergrund lässt sich der Schreibaufgabe »Inhaltsangabe« auch die Funktion der Textklärung bescheinigen (s. FRITZSCHE 1994a: 46 f., 136 ff.). Dabei wird insbesondere der Verschriftlichung eine verstehensfördernde Wirkung zugeschrieben: »Schreiben spielt eine wichtige Rolle, weil die Überführung in eigene Schriftsprache den Erkenntnisprozeß verlangsamt, intensiviert und ihn zu einem dauerhafteren macht« (PAEFGEN 1999: 27). Außerdem zwingt das Schreiben »immer zu einer Explizitheit [...], die die Sackgassen des Gedachten erst offenbart« (OSSNER 1995b: 10; s. a. 2008: 103). Schreiben kann demnach dabei helfen, Widersprüche im Textverständnis zu erkennen und zu beseitigen. Dementsprechend erklärt FEILKE (2002: 59) mit Blick auf Resultate der Leseforschung, dass die

»... Aneignung der Bezugstexte mit dem Umfang des eigenen Schreibens zum Text zunimmt: Effektiver als die bloße Markierung im Text ist die sprachliche Randnotiz. Mehr als bloße Randbemerkungen und Stichwortlisten fördert

53 S. dazu auch MENZEL (1984: 14), BAURMANN & MÜLLER (1998: 17), FRITZSCHE (1994a: 32) und FIX (2004: 315). KLOTZ (1996: 46) wiederum geht davon aus, dass Schüler sich darüber bewusst sind, »wer ihr erster Leser ist, und sie spüren, daß ihr Lehrer sich durchaus schwer damit tut, den Adressatenbezug, wenn er denn nicht nur formal bleiben soll, zu gewichten.«

54 Dabei zeigt sich in der Untersuchung von FIX (2004: 82 f., 314), dass auch kommunikative Schreibaufgaben bei Schülern oft nur geringes Interesse wecken können.

die Umformulierung beim Zusammenfassen eines Textes das Entstehen einer kohärenten Textrepräsentation. Die Tiefe der Verarbeitung aber profitiert weit mehr vom Neuformulieren als vom Umformulieren.«

Kurzum: Die Inhaltsangabe kann auch dazu genutzt werden, Textverständnis zu fördern. Dabei wird sie in der Literatur häufig mit weitergehender Textarbeit verbunden (s. a. ZABKA 2010; Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 40). Vor diesem Hintergrund kann man sagen, dass die Inhaltsangabe die Funktion hat, Texte verfügbar zu machen (s. ebd.). Unabhängig davon, welche anderen Funktionen das Anfertigen einer Inhaltsangabe übernimmt, ist festzuhalten, dass das Schreiben über Texte in Form der Inhaltsangabe grundsätzlich immer dazu beiträgt, den jeweiligen Ausgangstext besser zu verstehen (und die Textform zu erlernen). Darüber hinaus ist hier noch auf eine Funktion hinzuweisen, die nicht im engeren Sinne heuristisch zu nennen, aber zumindest in diesem Zusammenhang aufzuführen ist: konservierendes Schreiben. FIX (2008a: 10) erklärt dazu: »Wissen wird aufbereitet, um es später wieder zu verwenden«. Hier geht es darum, den Inhalt von Texten wieder in Erinnerung zu rufen. Eine Inhaltsangabe kann z. B. auch dazu genutzt werden, sich im Rahmen einer umfangreicheren Lektüre zu einem späteren Zeitpunkt über die Handlung in bereits gelesenen Buchkapiteln zu vergewissern (s. dazu auch FIX 2008b: 41 sowie die Schlüsselstellen R_1 und W_1).

Es lässt sich also festhalten: »Jedes Schreiben, das nicht nur ein Niederschreiben ist, ist epistemisch-heuristisch [...]« (ORTNER 2000: 530). Deshalb wird in Anlehnung an die Arbeiten von MOLITOR (1984: 8 f.) und ORTNER (2007: 137; 2000: 76 u. a.) in der vorliegenden Studie von einer heuristisch-epistemischen Schreibfunktion gesprochen.⁵⁵ Zu berücksichtigen ist aber, dass diese in unterschiedlicher Art und Weise genutzt werden kann. Dabei gilt: »Im allgemeinen nimmt die Qualität des Epistemisch-Heuristischen zu, je weniger ein Schreiber auf die Ergebnisse des ersten Angangs vertraut« (ORTNER 2000: 530). Insofern spielt das Revidieren und Neugestalten von Texten hier auch eine wichtige Rolle (s. dazu die Schlüsselstelle W_3).

Vereinzelt wird in der fachdidaktischen Literatur auch ein Einsatz der Inhaltsangabe zum Zweck der Elaborierung von Textverständnis kritisch betrachtet. So stellen einige Autoren infrage, ob die Textwiedergabe in Form der Inhaltsangabe im Rahmen der Erarbeitung eines literarischen Textes notwendig ist (s. LEUBNER & al. 2010: 172, 179 f.; LEUBNER & SAUPE 2008; s. a. BARK 1979; s. dagegen Graf 1983). Schließlich ist noch darauf hinzuweisen, dass anders, als auf der Basis »klassischer« Schreibentwicklungsmodelle (s. vor allem BEREITER 1980) vermutet wurde, neuere schreibdidaktische Beiträge davon ausgehen, dass schon jüngere Schüler in einfacher Form heuristisch-epistemische Schreibfunktionen nutzen (s. Augst & Pohl in AUGST & al. 2007: 364 f.; FIX 2004: 316; 2008a: 10; 2008b: 37 f., 42 f.; s. a. OSSNER 1995 a; 1996).⁵⁶

Wenn es darum geht, Textverständnis zu entwickeln, kann das Verfassen von Inhaltsangaben in vielfältigen Funktionen und in unterschiedlichen Stellungen im Arbeitsprozess verwendet werden. In der Literatur ist zum Teil umstritten, wie die Inhaltsangabe am besten einzusetzen ist, wobei aber – je nach Text und Arbeitsprozess – plausible Argumente für

⁵⁵ Gleichwohl gibt es auch Situationen, in denen heuristisches Schreiben und epistemisches Schreiben zu unterscheiden sind. – S. zur Bestimmung heuristischen Schreibens auch FINGERHUT (1996: 19 ff.).

⁵⁶ Augst & Pohl (in AUGST & al. 2007: 365) plädieren gar dafür, »das epistemische Schreiben in seinem Status als *Bedingung der Möglichkeit von Schreibentwicklungsvorgängen überhaupt zu begreifen*.« Dabei verstehen sie unter epistemischen Schreiben ähnlich wie POHL & STEINHOFF (2010) Lernvorgänge, die sich nicht nur auf den Gegenstand, sondern auch das Medium des Schreibens beziehen können und nicht notwendig bewusst sind.

unterschiedliche Einsatzweisen gegeben werden. Grundsätzlich kann das Verfassen einer solchen Textwiedergabe am Beginn oder Ende der Auseinandersetzung mit einem Text stehen, also den Einstieg in oder Abschluss von Textarbeit bilden (s. kritisch KÖSTER 2007: 16; FRITZSCHE 1994a: 150; ABRAHAM & KEPSEK 2009: 220f.; THIEL 1986: 396); ebenso kann die Inhaltsangabe im Laufe des entsprechenden Arbeitsprozesses angefertigt werden. In der Fachdidaktik wird hier zwar insbesondere auf den Umgang mit literarischen Texten eingegangen (s. Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 28; LEUBNER & SAUPE 2008: 35ff.; ZABKA 2004a: 220f.), es gibt in neuerer Zeit aber auch Anmerkungen zum Umgang mit Sachtexten (s. KNAPP in MELENK & KNAPP 2001: 27ff.; 2006: 599; ABRAHAM & FIX 2006: 13). Es kann beim Verfassen von Inhaltsangaben im Zusammenhang heuristisch-epistemischen Schreibens also z. B. darum gehen, im Anschluss an ein Plenumsgespräch zu einem Text das gemeinsam entwickelte Textverständnis schriftlich zu fixieren, die Basis für eine weitergehende Textinterpretation / -analyse zu schaffen (LEUBNER & SAUPE 2008: 35; s. in nuce zu Phasenmodellen des Unterrichts LEUBNER & al. 2010: 168ff.)⁵⁷ oder ein Bewusstsein für die spezifische Gestaltung eines Textes zu fördern (s. dazu ABRAHAM 1994: 58). Jedoch gibt es hier insbesondere aus Sicht des literarischen Lernens auch Grenzen, weil dabei – anders als bei der Inhaltsangabe – nicht die inhaltliche, sondern die ästhetische Dimension von Texten im Mittelpunkt steht. Zwar kann das Schreiben einer Inhaltsangabe dazu beitragen, den Schüler für diese Ebene zu sensibilisieren (s. ABRAHAM 1994: 58; ZABKA 2004a: 219). Allerdings ist das Potenzial der Textarbeit in Form der Inhaltsangabe dort beschränkt, wo es darum geht, die Form von Texten explizit zu diskutieren.

Wie bereits ausgeführt, sind die genannten Funktionen auf vielfältige Weise miteinander verknüpft. Auf eine weitere Dimension dieser Verknüpfung weist ZABKA (2004a: 215) hin, wenn er davon spricht, dass »eine kognitive Anstrengung desto lohnenswerter erscheint, je sinnvoller die Mitteilung ihres Resultats ist.« Außerdem zeigt er konkret auf, inwiefern die kognitiven und kommunikativen Funktionen zusammenhängen. Dabei erklärt der Autor, dass Inhaltsangaben für das Sprechen und Schreiben über Texte »einen nützlichen Referenzgegenstand« (ebd.: 220) bieten.

Beim Einsatz von Inhaltsangaben sowohl in kommunikativer als auch in heuristisch-epistemischer Funktion erlernen die Schüler die Textform selbst. Mehr noch, bei der Arbeit mit Inhaltsangaben werden immer auch Fähigkeiten im Zusammenhang des Verstehens und Schreibens von Texten aufgegriffen. Deshalb kann der Anschein entstehen, dass hier noch eine weitere Funktion des Verfassens von Inhaltsangaben im Unterricht zu berücksichtigen ist: Diese liegt darin, die entsprechenden Kompetenzen zu trainieren. Jedoch liegt eine solche »Funktionsbestimmung« gewissermaßen quer zu den bisherigen Ausführungen. Das Trainieren von Kompetenzen ist letztlich als das Ziel der Arbeit mit Inhaltsangaben und anderen Lerngegenständen zu betrachten, es bietet aber keine Orientierung und Sinnhaftigkeit beim konkreten Schreiben.⁵⁸ Nimmt man die Rede von Kompetenzen,

⁵⁷ Gleichwohl nehmen LEUBNER & SAUPE (2008: 35) eine ausgesprochen kritische Position gegenüber dieser möglichen Leistung der Inhaltsangabe ein: »Im Kontrast zur hohen Bedeutung der Textwiedergabe für die Schulpraxis steht die bislang spärliche didaktische Diskussion der Frage, ob die explizite Textwiedergabe – die für das Textverstehen nicht unbedingt notwendig ist – überhaupt einen sinnvollen Beitrag zum Verstehen literarischer Texte leisten kann; und wenn ja, welche Formen der Textwiedergabe sich dazu eignen.«

⁵⁸ Diese Unterscheidung ist anschlussfähig an FRITZSCHES (1980) »kritische und systematische Untersuchungen zu den Funktionen schriftlicher Texte von Schülern«, allerdings keineswegs gleichgelagert. Ihm zufolge können Schülertexte im Unterricht in den Funktionen Lernkontrolle, Lerngegenstand und Lernmedium auftauchen, wobei sich in der Unterrichtspraxis je verschiedene Funktionen überlagern (können; ebd.: 59). Im Rahmen der Lernkontrolle

die nicht ›direkt‹ trainiert werden können, ernst, so ist zwischen den Funktionen und Zielen des Umgangs mit Lerngegenständen wie der Inhaltsangabe zu unterscheiden. D.h., während die Inhaltsangabe im Unterricht z.B. als Instrument zur Information genutzt wird, werden auch bestimmte Kompetenzen aufgegriffen. Oder umgekehrt: Diese Kompetenzen werden aufgegriffen, indem die Inhaltsangabe in einer bestimmten Funktion wie der des Informierens verwendet wird. Die Unterscheidung von Funktionen der Inhaltsangabe im Lernprozess und Zielen des Umgangs mit der Textform wird in einigen Beiträgen aber bisweilen missachtet, was dazu führt, dass ›Funktionsbestimmungen‹ auf unterschiedlichen Ebenen vermischt werden.

Darüber hinaus deutet sich hier auch an, wie anspruchsvoll der Umgang mit der Inhaltsangabe (und anderen Lerngegenständen) für Lehrkräfte ist. Zum einen stehen sie vor der Aufgabe, die Inhaltsangabe im Unterricht funktional einzusetzen und dabei den jeweiligen Stand der Texterarbeitung zu beachten, zum anderen müssen sie bei der Planung und Durchführung von Unterricht immer die dabei zu entwickelnden Kompetenzen im Blick behalten.

Schließlich kann das Anfertigen von Inhaltsangaben die Schüler auch beim Verfassen *eigener* (Sach-)Texte unterstützen. Darauf weist vor allem STADTER (2001) in einem Artikel zum Umgang mit Abstracts in der Oberstufe hin. Sie macht am Beispiel der sog. Facharbeit deutlich, dass mit dem Anfertigen einer ausformulierten Zusammenfassung zu einem Gliederungsvorschlag schon vor dem Schreiben des ›eigentlichen‹ Textes Schwächen des geplanten Vorhabens deutlich werden können (s. dazu auch FIX 2008: 230).⁵⁹ Auch während des Schreibprozesses kann das erneute Verfassen von kurzen Wiedergaben in vielfältiger Weise hilfreich sein und eine Art Monitor bilden. Und so gilt für Zusammenfassungen im Allgemeinen, was STADTER (2001: 51) vorwiegend für Abstracts konstatiert: »Sie tragen

geht es um die Diagnose, Überprüfung und Klassifikation von Fähigkeiten und Wissen unterschiedlicher Art, aber auch um die Sicherung und Fortführung des Unterrichts selbst (ebd.: 23, 60 ff.). Texte als Lerngegenstand haben die Funktion, das Verfassen von Textformen als solchen zu lernen, es geht um das, was der Schüler lernt (ebd.: 22, 72 ff.). Unter eine solche Bestimmung kann auch eine instrumentelle Verwendung von Texten fallen, denn es geht hier darum, dass Schüler die Fähigkeit erwerben, Texte zu schreiben. In diesem Zusammenhang unterscheidet FRITZSCHE (1980: 76) vier Teilfähigkeiten. Die Teilfähigkeit des Schriftsprachegebrauchs bildet dabei zugleich die Nahtstelle zur Funktion von Texten als Lernmedium (ebd.: 77, 100). Hier geht es darum, mit dem Schreiben von Texten etwas zu lernen. Der entscheidende Punkt wird auf dem Weg einer Kontrastierung deutlich: Während Texte in den Funktionen der Lernkontrolle oder des Lerngegenstands Mittel zu einem bestimmten Zweck sind, steht bei Texten in der Funktion des Lernmediums das Lernen selbst im Vordergrund. Hier soll etwas durch das Textschreiben gelernt werden. Der zugrunde liegende Gedanke, dass Schreib- bzw. Sprachübungen zugleich auch Denküben sind, lässt sich lang zurückverfolgen, nahm allerdings erst später die Gestalt an, wie sie bei FRITZSCHE (1980) deutlich wird (s. dazu LUDWIG 1988: 139–143, 178 f., 342 u. a.). Die Funktion des Lernmediums wiederum ist nicht ›autonom‹; gelernt werden kann nur an Gegenständen. Wenngleich also deutlich wird, dass die instrumentelle und mediale Funktion von Aufsätzen »faktisch [...] oft zusammengeht, muß doch analytisch klar unterschieden werden zwischen Texten als *Lernmedium* und Texten als *Instrument der Information, Agitation, Dokumentation* usw. (Letztere können *Lerngegenstand* sein.)« (FRITZSCHE 1980: 100).

FRITZSCHE (1980; 1994a) begnügt sich aber nicht mit der Unterscheidung dieser Funktionen, er hebt die Bedeutung einer Funktion stark hervor. So fordert er auch in späteren Arbeiten, den Unterricht so zu gestalten, dass die mediale Funktion des Schreibens »immer durchscheint« (1994a: 24). Zugleich sieht er die Gefahr, dass aus Gründen der Lernkontrolle der ursprünglich in der Funktion des Lernmediums gebrauchte Schülertext zum Lerngegenstand degeneriert (1980: 59; s. a. KNAPP in MELENK & KNAPP 2001: 29).

⁵⁹ In diesem Fall besteht die Aufgabe einer ›Inhaltsangabe‹ womöglich auch eher darin, den Prätext im Kopf bzw. den Gliederungsvorschlag zu expandieren – und weniger darin, diesen zusammenzufassen (s. a. FRITZSCHE 2005: 30).

bei zu Reflexion eigener Texte, denn was im Abstract nicht stimmig zusammengefasst werden kann, ist meist in sich selbst nicht stimmig.«⁶⁰

4.1.2 Klassifikationen

Textformen können anhand unterschiedlicher Merkmale klassifiziert werden. Die Textfunktion gilt dabei als ein zentrales Kriterium (s. FANDRYCH & THURMAIR 2011: zu Beschreibungsdimensionen einer linguistischen Textsortenanalyse 17–22; zur Bedeutung der Textfunktion 14, 19 f., 34 f.). Dementsprechend basieren die fachdidaktischen Vorschläge zur Systematisierung von Inhaltsangaben im Wesentlichen auf den Funktionen der Textwiedergaben.

Darüber hinaus ziehen diese Vorschläge sprachliche Merkmale von Inhaltsangaben als Kriterium zur Kategorisierung heran (s. dazu ebd.: 20–22).⁶¹ Dies mag auf den ersten Blick überraschend wirken, da am Beginn des Kapitels dargelegt wurde, dass in der Schule eine bestimmte, stark normierte Form der Inhaltsangabe vorherrscht (s. FIX 2004: 17, 90; FIX & MELENK 2000: 11; Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 40). Dennoch ist es aus mehreren Gründen nachvollziehbar, das Kriterium der Form zur Kategorisierung hinzuzuziehen. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass neben der ›traditionellen‹ schulischen Inhaltsangabe weitere Formen der Inhaltsangabe Eingang in den Deutschunterricht gefunden haben. Außerdem hängen Form und Funktion von Texten grundsätzlich eng zusammen. So wurden im vorhergehenden Abschnitt Funktionen des Verfassens von Textwiedergaben unterschieden. In Abhängigkeit von den Funktionen des Schreibens variieren aber ebenso die Formen der Schreibprodukte (s. dazu allgemein auch BECKER-MROTZEK 2005: 71; SCHNEUWLY 1995). Da sie jedoch nicht aufeinander zurückgeführt werden können, ist es wichtig, sowohl Formen als auch Funktionen zu thematisieren. Damit wird deutlich, dass beide Aspekte ein weiteres Spannungsfeld bei der Analyse der Textform bilden.

Eine Klassifikation, die in der Literatur vielfach aufgegriffen wurde, stammt von FRITZSCHE (1994a). Sie lässt sich auch als Versuch verstehen, die Unterscheidung einer heuristischen und kommunikativen Form der Inhaltsangabe von GRAF (1983) zu verfeinern. FRITZSCHE (1994a) differenziert dabei eine argumentierende, informierende und appellierende Inhaltsangabe.⁶² Die erste Form kann man einer heuristisch-episte-

60 Dieses Vorgehen wird im Übrigen auch von Literaten angewandt. So erklärt z. B. Rolf DOBELLI (2012: 22 f.), der auch den Dienst getAbstract gegründet hat, mit Blick auf die Entwicklung seiner Schreibtechnik: »Die ersten Romane habe ich einfach aus dem Herzen geschrieben und dann wieder umgeschrieben und gemerkt, das geht nicht auf, gelöscht und irgendwo weitergeschrieben, wo es wieder ging. Ein höchst ineffizienter Prozess. Massimo Marini, mein letztes Buch, plante ich. Der Schriftsteller Martin Suter hatte mir den Tipp gegeben: Mach einen Plan wie ein Architekt, dann ist es nicht so frustrierend. Ich schrieb zuerst den Plot auf und legte dann Kärtchen mit Szenen auf den Boden, bis das ganze Wohnzimmer voll war. Ich schob die einzelnen Szenen ständig um, bis die Reihenfolge ungefähr stimmte. Dann schrieb ich eine Zusammenfassung des Romans. Danach bin ich erst mal in Urlaub gefahren. Als ich zurückkam, habe ich die Zusammenfassung noch einmal gelesen und fand sie gut. Erst dann begann ich mit dem Schreiben ...«.

61 Die Kommunikationssituation, welche FANDRYCH & THURMAIR (2011: 17–19) als weitere Beschreibungsdimension einer Textsortenanalyse aufführen, spielt in den fachdidaktischen Kategorisierungsvorschlägen zur Inhaltsangabe kaum eine Rolle. Das kann im Wesentlichen darauf zurückgeführt werden, dass diese Situation im Schulunterricht (ungeachtet der von den Schreibaufträgen oft herbeigeführten fiktiven Kommunikationssituationen) de facto meist nicht besonders stark variiert.

Im Bewusstsein bleiben muss, dass die im Folgenden vorgestellten Systematisierungen Ausdruck unterschiedlicher Auffassungen der Textform Inhaltsangabe sind.

62 In einer Übersicht ordnet FRITZSCHE (1994a: 47) die Inhaltsangabe zwar grundsätzlich argumentierenden Formen der Textklärung zu, unterscheidet dann allerdings mehrere »Spielarten« der Inhaltsangabe im Rahmen des

mischen Funktion zuordnen, die beiden folgenden Formen gehören eher in den Bereich kommunikativen Schreibens.

Die *informierende* oder berichtende Inhaltsangabe hat vor allem den Zweck, Textverständnis zu vermitteln. Es handelt sich also um eine wissensbezogene Textform, bei der die Orientierung anderer, also die Darstellung des Bezugstextes im Vordergrund steht. Die informierende Inhaltsangabe lehnt sich damit an alltägliche Formen wie einen Lexikonartikel,⁶³ in dem die Handlung eines Romans kurz wiedergegeben wird, an. Problematisch wird die Analogie zu außerschulischen Formen allerdings, wenn man berücksichtigt, dass hier meist von *längeren* Werken Inhaltsangaben dargeboten werden (s. FRITZSCHE 1994a: 153), im Rahmen des in 45- oder 60-Minuteneinheiten ablaufenden Schulunterrichts hingegen oft kurze Texte im Vordergrund stehen. Zudem sind alltägliche Texte – und das schließt Inhaltsangaben ein – mitunter redundant, insofern sie den Lesern das Verstehen erleichtern möchten (ebd.: 155 f.). Die Anweisungen bei schulischen Übungen zur Inhaltsangabe hingegen fordern in der Regel gerade die Abkehr von solcher Redundanz und die Konzentration auf das Wesentliche. Insofern kommen die Normen der schulischen Inhaltsangabe hier möglicherweise nur eingeschränkt zur Geltung.

Außerdem ist zu berücksichtigen, dass kommunikative Texte mehrere Funktionen vereinen (können). Und so gilt auch für die informierende Inhaltsangabe, was FANDRYCH & THURMAIR (2011: 30) allgemein festhalten: »Wissensbezogene Texte erschöpfen sich nie *ausschließlich* in der wissensbereitstellenden bzw. wissenstradierenden Funktion.« In älteren Beiträgen wurde zudem noch darauf hingewiesen, dass der bei informierenden Formen angesprochene Leser oft eine Fiktion ist, die der Schüler schnell durchschaut (s. dazu ABRAHAM 1994: 31 f.; MENZEL 1984: 14; s. darüber hinaus BAURMANN & MÜLLER 1998: 17; FIX 2004: 315). In neuerer Zeit wird hingegen auch herausgestellt, dass es vor allem mit der verstärkten Nutzung der neuen Medien tatsächlich »reale« Kommunikationssituationen gibt, in der die Schüler ihre Klassenkameraden über etwas ihnen Unbekanntes informieren (s. ABRAHAM & FIX 2006: 7 f.).

Die *appellierende* Inhaltsangabe ist eine Textform, bei der es um das Beeinflussen der Rezipienten geht. Auch hier wird dem Unterricht eine kommunikative Situation zugrunde gelegt. Dabei hat diese Form »ebenfalls nicht mehr primär die Funktion, Mittel zum Gewinnen eines besseren Textverständnisses zu sein, sondern hier geht es darum, daß die Schüler produzierende Textsorten kennen lernen, auf die sie als Leser stoßen könnten« (FRITZSCHE 1994a: 156). Die appellierende Inhaltsangabe richtet sich stark an der jeweiligen Zielgruppe aus. Eingesetzt werden vielfach Techniken der Auslassung – also die nicht vollständige Wiedergabe zum Zweck der Spannungserhaltung (s. a. GRAF 1983: 199; ABRAHAM 2007: 175; FRITZSCHE 2005: 27) – und rhetorische Stilmittel.⁶⁴ Damit aber treten die

Deutschunterrichts, von denen er eine als argumentierend bezeichnet.

63 Während man ein Lexikon mit FANDRYCH & THURMAIR (2011: 89) als Textverbund bezeichnen kann, werden Lexikonartikel hier als eigene Textform angesehen, da sie »in sich vergleichsweise autonome Einheiten darstellen, deren Textfunktion auch an jedem Einzeltext festzumachen ist« (ebd.). Allerdings werden hier abweichend vom üblichen Sprachgebrauch unter dem Begriff »Lexikonartikel« eher Einträge in Enzyklopädien als solche in Wörterbüchern verstanden (s. ebd.: 89 f. zu entsprechenden Abgrenzungen und Abgrenzungsschwierigkeiten). Nichtsdestoweniger ist die Bandbreite möglicher Artikelformate auch bei Enzyklopädien enorm.

64 Für kurze inhaltliche Zusammenfassungen und Rezensionen, welche auch einige der für die Spannung bei der Rezeption der Vorlage entscheidende Elemente wiedergeben und damit die Gratifikationen bzw. entsprechenden Erwartungen bei der Rezeption des Bezugsgegenstandes verringern (können), hat sich mittlerweile der aus dem englischen Sprachraum entlehnte Begriff »Spoiler« etabliert. Dementsprechend wird dieser Ausdruck in vielen

Textnormen der schulischen Inhaltsangabe in den Hintergrund, da die geforderte Adressaten- und Wirkungsorientierung solche kontextunabhängigen Regeln konterkariert.⁶⁵ Es handelt sich also insgesamt um eine ausgesprochen komplexe Form, die zum Teil ›kreative‹ Lösungen erfordert, wie MENZEL (1984: 18) an einem Beispiel deutlich macht: »Und das ist eben die Kunst beim Schreiben eines Klappentextes: vom bewegenden Ereignis zu reden, ohne es selbst inhaltlich darzustellen.«

Schwierigkeiten kann überdies die Unterordnung konkreter appellierender Texte unter den Begriff ›Inhaltsangabe‹ bereiten. Zwar geschieht dies im Alltag z. B. bei der Programm-vorschau⁶⁶ meist mühelos und ohne Irritationen. Aus didaktischer Perspektive ist aber zu fragen, ob ein Klappentext⁶⁷ in einer der schulischen Inhaltsangabe vergleichbaren Weise auf den jeweiligen Originaltext bezogen ist. So ist der Übergang zum reinen ›Werbetext‹, bei dem nur eingeschränkt von einer Bindung an den Bezugsgegenstand gesprochen werden kann, fließend. Problematisch wird dies im Unterricht, wenn die Schüler spannungsreiche oder gar widersprüchliche Handlungsanweisungen erhalten wie die, einen Text in günstigem Licht darzustellen, ihn zugleich aber auch stimmig wiederzugeben (s. a. die Schlüsselstellen S_1, S_2 und R_1).

Darüber hinaus wird der Einsatz von Inhaltsangaben mit primär kommunikativer Funktion und direktem Leserbezug von mehreren Autoren kritisch gesehen (s. Absch. 4.1.1; s. a. FRITZSCHE 1994a). So besteht die Gefahr, dass die Weiterentwicklung von Textverständnis in den Hintergrund gerät und den Schülern der Sinn von Textnormen nicht mehr zu vermitteln ist (s. Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 40f.). Außerdem kann der Versuch der kommunikativen Einbettung des Schreibens leicht misslingen, weil die Schüler sich im Rahmen von Prüfungs- und Bewertungssituationen weniger an fiktiven Rezipienten, sondern vielmehr an der Lehrkraft orientieren (s. a. die Befunde von MERZ-GRÖTSCH 2001: 221).

Die *argumentierende* Inhaltsangabe schließlich bestimmt FRITZSCHE (1994a: 149) folgendermaßen: »In ihrer schulischen Form dient die I[nhaltsangabe] dem Erarbeiten und der Dokumentation von *Textverständnis*: Beim Erarbeiten ist sie *Lernmedium* für das Verstehen der Plot- bzw. Handlungsstruktur, bei der Dokumentation kann sie der *Lernkontrolle* dafür dienen.« Während diese Bestimmung suggeriert, dass in der Schule nur die argumentative Form eingesetzt wird oder werden sollte, so sieht FRITZSCHE (1994a) dennoch Möglichkeiten, auch die anderen von ihm genannten »Spielarten« im Deutschunterricht

Inhaltswiedergaben auch in warnender Absicht verwendet (»Achtung: Spoiler!«) und dient den Lesern als Hinweis darauf, die Lektüre der Zusammenfassung an der entsprechenden Stelle unter Umständen abubrechen.

- 65 Auf den Schreibern appellierender Inhaltsangaben kommt insgesamt eine Reihe von komplexen Anforderungen zu: So benötigt der Verfasser zum Ersten Kenntnisse über die Adressaten, zum Zweiten ein Wissen über die (rhetorischen) Mittel, den Bezugsgegenstand zu bewerben (und dabei Spannung zu erzeugen), sowie zum Dritten – was freilich für alle Formen der Inhaltsangabe gilt – ein genaues Verständnis des jeweiligen Textes.
- 66 Unter einer Programmvorschau wird in dieser Arbeit nicht eine Vorschau auf ein (Frühjahrs- oder Herbst-)Programm von Verlagen verstanden, sondern ein Überblick über das (tägliche) Programm von TV-Sendeanstalten. Dieser Überblick kann, muss aber nicht von den Sendeunternehmen selbst erstellt oder in Auftrag gegeben werden. Dabei geben die Programmvorschauen den jeweiligen Bezugsgegenstand (ähnlich wie Klappentexte) nicht immer, aber sehr häufig unvollständig wieder.
- 67 Auf Entwicklungen und Formen von Klappen- und Buchrückentexten kann hier nicht weiter eingegangen werden. S. dazu vor allem GENETTE (1992: 103–114, insbesondere 108f.), der die Entwicklung des sogenannten »Waschzettels« erläutert, und Ulla FIX (2006), die u. a. am Beispiel des Klappentextes Fragen zum Verstehen und zur Einordnung von Texten nachgeht. S. des Weiteren KÖSTER (2000) zu Vorschlägen, Klappentexte für Lektüreauswahlentscheidungen im Unterricht zu nutzen.

zu nutzen.⁶⁸ Er grenzt die Funktion der argumentierenden Inhaltsangabe aber dezidiert gegenüber den Funktionen der anderen Formen ab und erklärt mit Blick auf die Textwiedergabeformen Nacherzählung sowie Inhaltsangabe: »Beides sind zunächst keine Zweckformen bzw. Sprachhandlungen, die der Unterhaltung bzw. der Information dienen, sondern schulische Übungen, die besseres Textverständnis zum Ziel haben« (ebd.).

Von Interesse sind darüber hinaus vor allem die Überlegungen des Autors, die hinter der Charakterisierung der schulischen Inhaltsangabe als argumentativ stehen. Demnach beginnt eine Inhaltsangabe nach Maßgabe vieler Konzeptionen mit einem einleitenden Satz, der das Textverständnis in einem Satz bündelt. Dieser Satz kann verschiedene Funktionen übernehmen; er dient z. B. zur Orientierung über die Vorlage und bietet zugleich eine Vorschau auf die folgende detailliertere Textwiedergabe im Hauptteil. Der Hauptteil wiederum hat dann auch die Aufgabe, das in der Einleitung dargelegte Textverständnis zu konkretisieren. Ihm könnte somit (auch) die Funktion der ›Legitimierung‹ bzw. argumentativen Begründung des ersten Satzes mit der Kernaussage zugeschrieben werden – sowohl im Hinblick auf den Schreiber, der seinen Text schlüssig zu entwerfen hat, als auch den Leser, der von der Berechtigung der ›Thesen‹ des ersten Satzes überzeugt werden muss. Ein solches Verhältnis von Einleitung und Hauptteil nimmt FRITZSCHE (1994a: 149) an und sieht in der Begründung der Kernaussage »zugleich eine hermeneutische Leistung. Die Inhaltsangabe steht deshalb der *Interpretation* nahe.«

Diese Konzeption verweist abermals auf die Verschränkung heuristischer und kommunikativer Funktionen beim Verfassen von Inhaltsangaben, da für die Schüler bei der Begründung von Textverständnis der Blick auf andere hilfreich sein kann bzw. Argumentationen (insofern jemand zu überzeugen ist) streng genommen auf eine Interaktionssituation zielen. Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 38) allerdings sieht eine Charakterisierung der Inhaltsangabe als argumentativ im oben ausgeführten Sinn kritisch und meint, »dass bei diesem Verständnis der Inhaltsangabe das Wesen des Hauptteils verkannt wird.« Er führt aus, dass sich im Hauptteil der Inhaltsangabe trotz begründender Elemente keine explizite Argumentationsstruktur im Sinne des Abwägens von Pro- und Contra-Argumenten findet. Ihm zufolge dient dieser Teil vor allem einer »Explikation der Kernaussage und der Vermittlung von einzelnen, besonders wichtigen Informationen über den Text« (ebd.: 38 f.).

Die vorliegende Arbeit geht jedoch davon aus, dass sich beide Charakterisierungen der Inhaltsangabe nicht ausschließen. Vielmehr können sie als unterschiedliche Perspektiven auf die Textform verstanden werden. Die Beschreibung der Inhaltsangabe als argumentativ verweist auf den Prozess des Gewinnens von Textverständnis, bei dem die einzelnen Teile aufeinander abgestimmt und womöglich mehrfach überarbeitet werden müssen. Diese Arbeit ist in der Niederschrift meist nicht zu ›erkennen‹ (s. a. Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 38). Sie gibt ›nur‹ das Resultat der Auseinandersetzung mit dem Text wieder, ist also deren Produkt, in dem die Arbeit am Textverständnis schon zu einem Ergebnis gekommen und so darin ›enthalten‹ ist. Die schriftliche Inhaltsangabe ist für den Rezipienten dann explikativ in dem Sinne, dass im Hauptteil das (vielleicht mühsam gewonnene) Textverständnis der Einleitung entfaltet wird.

⁶⁸ FRITZSCHE (1994a: 149 f.) gibt sich mit Blick auf die Frage, ob Schüler in der Lage sind, die Anforderungen der argumentativen Inhaltsangabe nach deren Einführung zu bewältigen, skeptisch: »In der 7. und 8. Klasse wird diese Form der I[nhaltsangabe] nur selten erreicht. Meistens verharren die Schüler bei einer chronologischen und reihenden – also eigentlich nacherzählenden – Wiedergabe des Handlungsverlaufs und orientieren sich an äußerlichen Verfahrensregeln, ohne deren Funktion zu verstehen.«

Die Differenzierung von Varianten der Inhaltsangabe nach FRITZSCHE (1994a) lässt sich noch weiterführen. So zeigt Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 32) anhand von außerschulischen Textbeispielen, wie stark sich Inhaltsangaben auch innerhalb der sogenannten Spielarten unterscheiden und hält fest: »Die Textsortenmerkmale ändern sich je nach Intention, Adressaten und Situation.« Vergleichbar, aber dennoch anders gelagert ist die – in der fachdidaktischen Literatur weniger einflussreiche – Unterscheidung einer informierenden, werbenden und beurteilenden Inhaltsangabe von MENZEL (1984: 18f.). Er geht insbesondere von einer kommunikativen Absicht des Schreibens aus (ebd.: 17) und legt dar, inwiefern alle drei Inhaltsangaben im Unterricht genutzt werden können; eine spezifisch schulische Form wird dabei nicht angeführt.

Eine weitere, häufig aufgegriffene Differenzierung von Formen der Inhaltsangabe orientiert sich vor allem am Aufbau und an der »Reichweite« der Textwiedergaben. In einer Neufassung seiner »Methodik des Deutschunterrichts« unterscheidet Robert ULSHÖFER (1978: 157) drei »Arten« von Inhaltsangaben »nach dem Zweck, dem sie dient.« Neben der Funktion geht es bei der Unterscheidung aber auch um die Schnittmengen der Inhaltsangabe mit anderen Formen der Textarbeit.

Die *einfache* Inhaltsangabe zielt dabei auf das Wesentliche der Handlung oder des Gedankengangs eines Textes. Der Autor hält sie für angebracht, wenn der Leser über Kontextbedingungen zum Text bereits informiert ist. Sie entspricht dem, was oft auch Hauptteil genannt wird. Diese »Art« bildet also den Kern vieler Varianten der Inhaltsangabe. Die *zweigliedrige* Inhaltsangabe soll in einem ersten Teil gerade auch über die in der einfachen Inhaltsangabe ausgesparten Kontextbedingungen informieren. Bei diesem Teil handelt es sich um die sogenannte Einleitung. Bemerkenswerterweise ist an dieser Stelle nur von »formalen« Informationen die Rede, nicht aber davon, dass hier Themen oder Motive eines Textes zur Sprache kommen (s. dagegen aber die weiteren Ausführungen und Beispiele des Autors ebd.: 158ff.). In einem zweiten Teil geht es dann wieder um die Darstellung der Handlung im Sinne des Hauptteils. Die *dreigliedrige* Inhaltsangabe schließlich nennt ULSHÖFER (1978: 158) auch »interpretierende Inhaltsangabe«. Sie ist wie die zweigliedrige aufgebaut, verlangt aber zum Schluss eine persönliche Stellungnahme. Diese Varianten der Inhaltsangabe können grundsätzlich in unterschiedlicher Art und Weise zum Einsatz kommen. Gleichwohl hat der Autor eher eine heuristisch-epistemische Funktion im Blick: Ihm zufolge stellen Inhaltsangaben ein »Mittel zum kritischen Lesen« (ebd.) dar.

Die Integration von Stellungnahmen in Inhaltsangaben wiederum wird vielfach kritisch betrachtet. FIX & MELENK (2000: 11) erklären, dass die Stellungnahme »eine eigene, abgetrennte Textsorte darstellt, da es hier um das Argumentieren geht.« Und die DIN-Norm 1426 sieht wertende Referate im Allgemeinen als Grenzformen der Inhaltsangabe. Eine empirische Untersuchung zur dreigliedrigen Inhaltsangabe kommt daneben zu dem Ergebnis, dass die »eigentliche« Inhaltsangabe und die Stellungnahme konkurrierende Anforderungen stellen (Melenk in MELENK & KNAPP 2001: 53ff.). Hinzu kommt, dass sich argumentative Fähigkeiten bei den Schülern unter Umständen erst spät entfalten (s. u. a. FIX 2004: 71, Fußnote 4; FEILKE 2006: 187f.) und diesbezüglich wenig konkrete Arbeitsaufträge die Schüler vor große Herausforderungen stellen (s. KÖSTER 2010a: 12). Schwierigkeiten gibt es hier überdies, wenn der Hauptteil der Inhaltsangabe die Basis für die Begründung der Wertung abgeben soll: So wird im Rahmen des Anfertigens von Inhaltsangaben oft eine auf hohem Niveau abstrakte Textwiedergabe angestrebt. Eben diese abstrakte Darstellung kann aber nur eingeschränkt das Fundament für eine wertende

Textauseinandersetzung (die sich auf konkrete Textstellen berufen möchte) bilden (s. a. Melenk in MELENK & KNAPP 2001: 160).⁶⁹

Mit Blick auf die Historie des Deutschunterrichts können die Unterscheidungen von »Formen« oder »Spielarten« der Inhaltsangabe nach ULSHÖFER (1978), GRAF (1983), MENZEL (1984) und FRITZSCHE (1994a) auch als Versuche verstanden werden, bestimmte Entwicklungen der Schreib- und Aufsatzdidaktik – in der zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Funktionen des Verfassens von Texten in den Fokus rückten (s. insbesondere LUDWIG 1988: 191f., 247, 453; s. a. FRITZSCHE 1994a; 1980) – einzuholen. So wurden im Zuge der Popularisierung zunehmend kommunikativ orientierter Schreibaufgaben auch Formen der Inhaltsangabe mit einem konkreten kommunikativen Hintergrund bzw. Situations- und Adressatenbezug in den Unterricht aufgenommen. Dem wird in der Literatur Rechnung getragen, indem z. B. von informierenden oder werbenden Formen der Inhaltsangabe die Rede ist. Allerdings dominiert nach wie vor eine bestimmte Form der Inhaltsangabe – darauf weisen die Autoren immer wieder hin – den Deutschunterricht. Dementsprechend erklärt Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 40):

»Ein Vergleich der Inhaltsangaben in realen Situationen mit der Textsorte *Inhaltsangabe* der Schulbücher und didaktischen Abhandlungen zeigt, dass die schulische Form mit appellierenden Inhaltsangaben fast nichts und mit informierenden Inhaltsangaben nur partiell etwas zu tun hat. Dies liegt an der Herkunft der schulischen Textsorte Inhaltsangabe, die ursprünglich als *Besinnungsaufsatz* (Ulshöfer 1952, S. 35 und 38) gedacht war.«

LEUBNER & SAUPE (2008: 33) wiederum konstatieren, dass sich Alternativen zur traditionellen Inhaltsangabe wie Inhaltsvorschauen oder Klappentexte »in der Unterrichtspraxis bislang kaum etablieren« konnten. Dabei muss jedoch bewusst sein, dass die schulischen und außerschulischen Formen in mehrfacher Hinsicht auch Gemeinsamkeiten aufweisen. So orientieren sich viele Texte aus dem Alltag, die als Inhaltsangaben zu bezeichnen sind, an den Textnormen der schulischen Inhaltsangabe (s. dazu selbst Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 27ff.; Abschn. 2). Deshalb ist es durchaus möglich, die schulische Form der Inhaltsangabe ohne außerschulisches Pendant als Hinführung zu den alltäglichen Textsorten aufzufassen. So werden in der schulischen Form unterschiedliche Funktionen und Ebenen, die sich in außerschulischen Texten überlagern (s. dazu FEILKE 2000; s. aber auch PEYER 2010: 251), zunächst separiert: das betrifft vor allem die Darstellung von Inhalten und die Bewertung der Vorlage. Die schulische Inhaltsangabe wäre in diesem Sinne sozusagen eine »Reinform«, die weder in der Lebenswelt der Schüler noch in anderen Bildungsinstitutionen – wie z. B. der Hochschule, in der sich spezifische Formen wie Abstracts etabliert haben – wiederzufinden, aber nicht völlig losgelöst davon ist.

4.2 Ziele

In einer Studie zur Inhaltsangabe ist die Frage nach Lehr-Lernzielen beim Umgang mit der Textform von hoher Bedeutung. Im kompetenzorientierten Unterricht (s. Abschn. 5.1) rücken damit die im Rahmen der Arbeit mit Inhaltsangaben bei den Schülern zu

69 Gegen eine dreigliedrige Form der Inhaltsangabe wendet sich auch GRAF (1983: 198). Er spricht sich im Rahmen der heuristischen Inhaltsangabe gegen die Aufnahme von Aspekten wie die Sprachbetrachtung oder die Stellungnahme aus: »und zwar deshalb, weil die Sprachbetrachtung bereits einen dezidierten Interpretationsgesichtspunkt darstellt und die Stellungnahme als ein wertender bzw. urteilender Vorgang die heuristische Ebene der Inhaltsangabe transzendiert (→ Textkritik/Texterörterung)« (ebd.; s. a. Abschn. 3.2). In kommunikativen Zusammenhängen sieht er solche Stellungnahmen aber durchaus als sinnvoll an.

S. a. STADTER (2001: 51) zur Textform composition aus dem Fremdsprachenunterricht.

entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Vordergrund (s. zum Stichwort ›Kompetenzen‹ GAILBERGER & HOLLE 2010).⁷⁰ So handelt es sich bei Kompetenzen einer viel beachteten Definition WEINERTS (2001: 27 f.) zufolge um »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«. Anliegen dieses Abschnitts ist nun nicht eine normative Bestimmung von Zielen beim Einsatz von Inhaltsangaben, wie sie in der Literatur oft zu finden ist (s. dazu Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 89). Vielmehr geht es hier um die Frage, welche grundlegenden Ziele es beim Einsatz von Inhaltsangaben im Deutschunterricht geben kann und d. h. hier, welche Kompetenzen im Sinne der eben zitierten Begriffsbestimmung generell aufgegriffen werden können.

In der einschlägigen fachdidaktischen Literatur finden sich zwar vielfach Ansätze, solche Ziele/Kompetenzen anzuführen, jedoch sind diese bisher kaum einmal weitergehend erläutert oder systematisch zusammengestellt worden. Dies hängt wohl auch mit der Schwierigkeit zusammen, unabhängig vom je konkreten unterrichtlichen Einsatz der Textform Kompetenzen zu benennen, die beim Verfassen von Inhaltsangaben eine Rolle spielen: In Abhängigkeit von der Stellung der Inhaltsangabe im Arbeitsprozess, der Schreibaufgabe, den Voraussetzungen auf Schülerseite und dem Anspruch des Bezugstextes sind die Kompetenzen, die tatsächlich zur Geltung kommen, sehr unterschiedlich. Deshalb kann die Frage nach den Kompetenzen beim Umgang mit der Textform auch nicht abschließend beantwortet werden. Im Folgenden wird es somit z. B. nicht um die (inhaltsbezogenen) Kompetenzen gehen, die in Abhängigkeit vom jeweiligen Bezugsgegenstand der Inhaltsangaben bzw. von den Themen des Unterrichts (in deren Zusammenhang mit der Textform gearbeitet wird) angesprochen werden, sondern um die Kompetenzen, die beim Verfassen von Inhaltsangaben im Allgemeinen relevant sind. Ob diese dann tatsächlich trainiert werden, hängt vom jeweiligen Umgang mit der Textform im Unterricht ab (s. dazu Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 50); s. a. ZABKA (2004 a: 202), der in dem Zusammenhang auf weiteren Forschungsbedarf hinweist).

Hier ist an erster Stelle auf Lese- und Schreibkompetenzen zu verweisen, deren Bedeutung für die Entfaltung sowie das spätere berufliche Leben der Schüler kaum zu unterschätzen ist. Mit Blick sowohl auf die Teilhabe an der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt als auch die individuelle Entwicklung sind ausdifferenzierte Lese- und Schreibfähigkeiten eine Grundvoraussetzung. Sie sind einerseits die Basis für weitergehende Entwicklungsprozesse und andererseits an eben solchen entscheidend beteiligt; so ist z. B. auf den Zusammenhang der entsprechenden Kompetenzen und der kognitiven Entwicklung von Jugendlichen hingewiesen worden (s. VYGOTSKIJ 2002: insbesondere 152–171; s. a. OSSNER 1995 a: 44). Die umfassend geführte Diskussion der Kompetenzbegriffe kann hier nicht nachgezeichnet werden (s. zur Lesekompetenz z. B. HURRELMANN 2002;

⁷⁰ Die Inhaltsangabe kommt auch und gerade bei der Behandlung literarischer Werke zum Einsatz. Über die Frage, ob sich die Ziele des Literaturunterrichts vollständig im Rahmen des Kompetenzparadigmas fassen lassen, ist eine wesentlich durch einen Vortrag von Werner WINTERSTEINER (2011) angestoßene und in der Zeitschrift »Didaktik Deutsch« weitergeführte Diskussion entbrannt (s. a. LEUBNER & SAUPE 2010). Diese Debatte kann hier nicht aufgegriffen werden: Zwar geht diese Arbeit davon aus, dass die beim Umgang mit *Inhaltsangaben* relevanten Unterrichtsziele weitgehend als Kompetenzen formuliert werden können – ob sich aber auch die Ziele beim weitergehenden Umgang mit den literarischen Bezugsgegenständen der Wiedergaben auf diese Weise angemessen beschreiben lassen, bleibt dabei offen.

GAILBERGER & HOLLE 2010: 271ff.; s. a. PIEPER 2010: 96; s. zur Schreibkompetenz BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 52ff.; FIX 2008b u. a.). Stattdessen müssen kurze Definitionen genügen. Als Zielgröße kann ein – unter didaktischen Gesichtspunkten und im Hinblick auf den Kompetenzerwerb gleichwohl umstrittener – funktionalistischer Lese- und Schreibbegriff in Anschlag gebracht werden. Dementsprechend wird unter Lesekompetenz die Fähigkeit verstanden, »geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen« (OECD 2010: 40). Lese- und Schriftsprachkompetenz hängen eng zusammen (s. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 59), sind aber keineswegs identisch. Im Hinblick auf die Schreibkompetenz ist darauf hinzuweisen, dass auch das Handschreiben dazugerechnet werden kann (DEHN 2006: 661), hier aber vor allem Fähigkeiten zum situationsangemessenen Verfassen von Texten in verschiedenen Funktionen gemeint sind. Somit wird unter Schreibkompetenz die Fähigkeit verstanden, »a) pragmatisches Wissen, [Abs.] b) inhaltliches (Welt- und bereichsspezifisches) Wissen, [Abs.] c) Textstrukturwissen und [Abs.] d) Sprachwissen [Abs.] in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion (z. B. Anleiten, Erklären, Unterhalten...) gerecht wird« (FIX 2008b: 33).

Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten, Lese- und Schreibkompetenzen zu trainieren; sie können jedoch nicht »direkt vermittelt« werden. So z. B. kann man Lesekompetenz »nur im Lese- und Verstehensprozess (also immersiv)« (KÖSTER 2010b: 209; s. a. OSSNER 2008: 34) erwerben. Auch für das Training der Schreibkompetenzen gibt es unterschiedliche Methoden und dafür »stehen in der Regel mehrere Textarten zur Verfügung« (BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 77). Dementsprechend spielt im Deutschunterricht der Umgang mit Texten eine große Rolle. Hier kann die Inhaltsangabe, wie in Abschnitt 4.1.1 gezeigt, in recht unterschiedlicher Weise eingesetzt werden und, weil sie umfassende Leseverstehens- und Darstellensleistungen integriert, zum Training der Lese- und Schreibkompetenzen beitragen.⁷¹ Da die im Rahmen der Inhaltsangabe zu bewältigenden Leistungen äußerst anspruchsvoll und komplex sind, werden von den Schülern insbesondere Fähigkeiten zur Regulation der entsprechenden Prozesse gefordert.

Wie in den obigen Begriffsbestimmungen bereits deutlich geworden ist, werden Lese- und Schreibkompetenzen hier als globale Konzepte verstanden, die verschiedene Teilkompetenzen umfassen. Dabei ließe sich prinzipiell jedem Aspekt des Lesens und Produzierens von Texten eine Teilkompetenz zuordnen (s. a. ADAMZIK & HEER 2009: 249; s. des Weiteren die in Abschn. 3.1 angegebene Überblicksliteratur). Hier geht es nun nicht darum, die Teilkompetenzen im Einzelnen aufzulisten. Vielmehr ist von Interesse, welchen Kompetenzen die Literatur zum Schreiben von Textwiedergaben im Allgemeinen und zur Inhaltsangabe im Speziellen besondere Beachtung schenkt.

Einige Autoren führen Fähigkeiten auf, die zum Tragen kommen, wenn Inhaltsangaben im Unterricht (auch) in kommunikativer Absicht verfasst werden (s. ABRAHAM 1994: 33f.; Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 37). GRAF (1983: 200) spricht im Zusammenhang kommunikativer Textformen insbesondere von den Lernzielen der »Erweiterung der

⁷¹ S. a. das Werk »Summarizing, Paraphrasing, and Retelling« der US-amerikanischen Lehrerin KISSNER (2006), das den Untertitel trägt: »Skills for Better Reading, Writing, and Test Taking«. Die Autorin erklärt mit Blick auf ihre Auseinandersetzung mit den im Zusammenhang des schriftlichen Zusammenfassens notwendigen Fähigkeiten: »The more I learned about summarizing, the more I became convinced that it is a keystone skill for reading« (ebd.: xii).

Sprach- und Sprechhandlungskompetenz des Schülers, im weiteren Sinne auch [der] Förderung seiner sozialen und interaktiven Kompetenz.« In jedem Fall kommen beim Verfassen solcher Inhaltsangaben Anforderungen wie die Berücksichtigung der spezifischen Kommunikationssituation und der konkreten Adressaten hinzu; besondere Textgestaltungs Kompetenzen sind überdies gefordert, wenn es darum geht, eine bestimmte Wirkung zu erzielen (s. Absch. 3.1).

Neben diesen Kompetenzen im Zusammenhang des Lesens und Verfassens von Texten spielen beim Anfertigen von Inhaltsangaben Fähigkeiten eine Rolle, die auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden. Diese allgemeinen Kompetenzen sind ebenfalls nicht direkt lehr- und lernbar (s. dazu WEINERT 2001: 24, 27; KUNZE 2004b: 14; SCHNEUWLY 1995: 130). Zu ihnen gehören die in der fachdidaktischen Literatur zur Inhaltsangabe häufig genannten Fähigkeiten des Zusammenfassens und Abstrahierens (ULSHÖFER 1952: 38; DAHMS 1967: 528; SCHILDBERG-SCHROTH & VIEBROCK 1981: 21; Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 48 f.). In einem Schaubild differenziert Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 48 ff.; s. Abb. 2) drei Kompetenzbereiche, die beim Verfassen von Inhaltsangaben zur Geltung kommen: den Bereich komplex sprachlicher Kompetenzen, den Bereich formal sprachlicher Kompetenzen und einen psychischen bzw. emotionalen Bereich.⁷² Das Zusammenfassen und Abstrahieren ordnet er hier komplex sprachlichen Kompetenzen zu. GRAF (1983: 197) spricht im Zusammenhang heuristischer Formen der Inhaltsangaben von einer »Förderung der ›kognitiven Kompetenz‹«, auch FIX & MELENK (2000: 13) verweisen auf »hohe Anforderungen an die kognitive Kompetenz.« ZABKA (2004a: 207; 2004c: 257) wiederum bringt die Inhaltsangabe mit Blick auf die Entwicklungstheorie Jean Piagets mit dem formal-operationalen Entwicklungsstadium in Verbindung. Allerdings bleiben all diese Bestimmungen eher allgemein.

Insgesamt wird gerade die schulische Inhaltsangabe, die kein direktes außerschulisches Pendant hat, mit den hier genannten ›abstrakten‹ Kompetenzen in Verbindung gebracht. So erklärt z. B. Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 51), dass sie »als künstliche Textsorte gerade so geschaffen wurde, dass zu ihrer Bewältigung die entsprechenden Grundqualifikationen gefragt sind.«⁷³ ABRAHAM & FIX (2006: 9) werden diesbezüglich etwas konkreter:

72 Die weiter oben abgebildete Übersicht von Knapp (in MELENK & KNAPP 2001) ist nicht ohne Schwierigkeiten, da die formal sprachlichen Kompetenzen dort als eigener Lernbereich dargestellt werden, dem die Gefahr der Verselbstständigung droht (darauf weist auch der Autor hin; ebd.: 48). Eben diese Verselbstständigung wird u. a. vom kommunikationstheoretisch orientierten Schreibunterricht als Formalismus kritisiert (s. dazu Absch. 2.2).

73 S. a. SIEDLER (1967: 15), der im Zusammenhang seines Artikels über den Précis zum Wert von Übungsformen ausführt: »Der Sinn der verschiedenen Aufsatztypen liegt darin, daß sie über sich hinauszielen auf die Schulung geistiger Fähigkeiten und die Entwicklung von sprachlichen Gestaltungskräften.«

S. des Weiteren FRITZSCHE (1980: 136), der mit Blick auf eine mediale Funktion von Schülertexten erklärt: »Wenn Schüler Aufsätze schreiben, um dabei ihre Entwicklung voranzubringen, so sind die Formen, deren sie sich bedienen, bloße Hilfsmittel. Aber auch ein Mittel muß beherrscht werden, damit es seinen Zweck erfüllen kann. Deshalb können bestimmte Textformen zeitweise ›Lerngegenstand‹ werden, obwohl sie nicht in Kommunikationssituationen des Alltags vorkommen. Diese Formen haben einen ähnlichen Status wie bestimmte Lebenstechniken, z. B. Meditation oder autogenes Training: Sie sind einerseits vom praktischen Lebensvollzug abgetrennt, dienen aber im weiteren Sinne sehr wohl der ›Bewältigung‹ des Lebens bzw. dessen Verbesserung.« Der Autor führt – mit fragwürdiger ›Umkehrung der Beweislast‹ – weiter aus: »Daß eine ›Aufsatzart‹ nur schulisch relevant sei und sie außerhalb der Schule kein Pendant habe, ist jetzt kein Argument mehr; vielmehr müßte nachgewiesen werden, daß durch das Schreiben solcher Texte nichts gelernt wird« (ebd.: 137). S. a. VYGOTSKIJ (2003: 291) zum »Problem der *formalen Disziplin*« sowie POHL & STEINHOFF (2010: 6, Fußnote 4).

Solche Positionen werden auch kritisch gesehen. So hinterfragt FEILKE (2000: 19) das Potenzial von nur im Rahmen der Schule relevanten Textformen: »Schulische Textsorten wie Schilderung, Charakteristik, Erörterung liefern zwar

»Die Inhaltsangabe in ihrer traditionellen schulischen Gestalt kann durchaus ein brauchbarer Schritt auf dem Weg zur Reformulierungsfähigkeit und zur erfolgreichen Informationsverarbeitung im Umgang mit Texten sein, etwa durch das Üben der Verkürzung einer Vorlage auf das Wesentliche, die stilistische Versachlichung vor allem poetischer Texte durch Umsetzung wörtlicher Rede in indirekte Rede und gegebenenfalls durch Wechsel von der 1. Person in die 3. Person.«

Die These, dass beim Verfassen von Inhaltsangaben allgemeine Fähigkeiten oder Schlüsselkompetenzen trainiert werden, ist vereinzelt aber auch kritisiert worden. So sieht – mit Bezug auf STORZ (1948/49) – z. B. ABRAHAM (1994: 27) in der Bestimmung der Fähigkeit zur Abstraktion eine bloße Wiederkehr der »Formel ›Übung im Denken‹, die so pauschal ist, daß sie schlechterdings kaum falsch sein kann.«

Bemerkenswerterweise ist in diesem Zusammenhang der mögliche Beitrag des Übens von Inhaltsangaben zur »Schriftlichkeit«, die u. a. OSSNER (2008: 42, 102; 1995a: 46, 48; s. a. FIX 2004: 353; 2008: 50; FEILKE 2007: 32) als höchstes curriculares Ziel aufführt, bisher allenfalls in Ansätzen diskutiert worden. An dieser Stelle ist zunächst auf die Unterscheidung von Medialität und Konzeptionalität nach KOCH & OESTERREICHER (1985; 1994; 2008) hinzuweisen. Diese Differenzierung ist trotz des Anschlusses dieser Arbeit an das Textformen-Konzept von POHL & STEINHOFF (2010), welches seinerseits auf einer (moderaten) Kritik an der zu strikten Unterscheidung der oben genannten Dimensionen aufbaut, von Bedeutung. KOCH & OESTERREICHER (1994: 587) zufolge sind Sprachäußerungen medial alternativ dem Mündlichen oder Schriftlichen zuzuordnen. Demgegenüber sind sie konzeptionell, d. h. im Hinblick auf »den Duktus, die Modalität« bzw. »Aspekte der sprachlichen Variation«, auf einem Kontinuum zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu verorten. Das Grundprinzip dieser Unterscheidung ist das zwischen Nähe als konzeptioneller Mündlichkeit auf der einen Seite und Distanz als konzeptioneller Schriftlichkeit auf der anderen Seite (ebd.: 594). Dabei lassen sich den beiden Polen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit jeweils verschiedene Merkmale zuordnen. So ist ein entscheidender Aspekt konzeptionell schriftlicher Kommunikation das Fehlen eines direkt anwesenden Gesprächspartners und dessen Rückmeldeverhalten. Dementsprechend ist konzeptionelle Mündlichkeit eher dialogisch strukturiert und situationsgebunden, konzeptionelle Schriftlichkeit demgegenüber tendenziell monologisch gestaltet und situationsabstrakt. Folglich zeichnen sich konzeptionell schriftliche Äußerungen durch einen höheren Grad der Elaboriertheit aus, das bedeutet u. a., sie sind expliziter, haben einen größeren Informationsgehalt und eine abwechslungsreichere Lexik. Außerdem werden konzeptionell schriftliche Texte im Gegensatz zu konzeptionell mündlichen stärker hierarchisch aufgebaut und die Sätze im Hinblick auf logische Beziehungen stärker verknüpft (ebd.: 588, 590). Wenn gleich konzeptionell und medial mündliche sowie konzeptionell und medial schriftliche Äußerungen eine besondere Affinität besitzen, so kann eine medial mündliche Äußerung sowohl die konzeptionellen Merkmale des Mündlichen als auch des Schriftlichen aufweisen – und vice versa.

Vor diesem Hintergrund ist hervorzuheben, dass die Beherrschung der Schriftsprache (im Sinne der Alphabetisierung) keineswegs auch zu konzeptioneller Schriftlichkeit führt. Pointiert gesagt: Konzeptionelle Schriftlichkeit bildet sich im Unterschied zur konzeptionellen Mündlichkeit in der Regel nicht ohne Weiteres im Rahmen der sprachlichen Sozialisation aus und bedarf eigens arrangierter Lerngelegenheiten.

.....
 »sichere« Muster, an ihnen jedoch lassen sich die Probleme der Integration verschiedener Funktionen im Text kaum bearbeiten«. S. zur Frage, ob Texte mehrere Funktionen haben können, aber auch PEYER (2010: 251). S. generell kritisch zu einer sog. »Lebenshilfedidaktik« BÜKER & VORST (2010: 33).

Die Inhaltsangabe wiederum kann als eine solche Lerngelegenheit betrachtet werden. So verlangt das Verfassen von Texten im Allgemeinen die Planung und Strukturierung sowie gegebenenfalls mehrfache Überarbeitung der Schreibprodukte. Rückmeldungen erhalten die Schreiber dabei nicht unmittelbar (wie in einem Gespräch). Speziell beim Anfertigen von Inhaltsangaben wird dann eine Distanzierung gegenüber dem Bezugstext, eine sachlich-neutrale Wiedergabe sowie eine genaue Rekonstruktion von Handlungszusammenhängen und Sachverhalten gefordert. Und es wird verlangt, Texte zunächst einmal »nur« wiederzugeben und z. B. Urteile, die bei der Erstrezeption oft unwillkürlich auftauchen, nicht niederzuschreiben (oder in einem Schlussteil gesondert auszuweisen). Nicht zuletzt wird die Beachtung ganz bestimmter (schriftsprachlicher) Normen gefordert (s. a. Abschn. 2.1). Diese Anforderungen der Inhaltsangabe verweisen auf wesentliche Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit. Somit lässt sich von der Inhaltsangabe auch als einer »sprachbildende[n] Übung« (DAHMS 1967: 521) sprechen.⁷⁴

Überdies kann die Aneignung der Inhaltsangabe selbst als übergreifendes Lehr-Lernziel gelten, insofern damit Kompetenzen im Umgang mit Texten entwickelt werden. Die Bedeutung von Texten in den industrialisierten Gesellschaften im Allgemeinen und ihren schulischen Institutionen ist kaum zu unterschätzen. Sie werden im Alltag von vielen selbstverständlich genutzt und oft erst dann »auffällig«, wenn Verständnis- und Kommunikationsschwierigkeiten auftreten oder man in einem Gedankenexperiment versucht, sich die hiesige Kultur ohne Texte vorzustellen. Dabei bleibt ihre Bedeutung im Zusammenhang der sogenannten neuen Medien – z. B. in Form von Hypertexten – ungebrochen. Deshalb ist von Textverstehenskompetenz auch als »Mittel zur Aneignung von Welt« (KÖSTER 2010b: 207) zu sprechen. In der Schule hat das Lesen fremder und das Verfassen eigener Texte ebenfalls einen sehr hohen Stellenwert. Im Unterricht können Texte den Ausgangspunkt der Einführung in einen Themenbereich bilden, der Bearbeitung von Aufgaben dienen oder für die Fixierung von Ergebnissen (sowie natürlich zur Leistungskontrolle) verwendet werden (s. a. PEYER 2010: 238; FRITZSCHE 1980: 11). Diese Anmerkungen sollen genügen, um auf die enorme Bedeutung von Texten innerhalb und außerhalb der Schule aufmerksam zu machen.

74 Vor einem solchen Hintergrund ist auch der in Abschnitt 2.3 ausgeführte Einwand von Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 37) gegen die Verwendung appellierender Formen der Inhaltsangabe, bei denen die Textnormen der schulischen Inhaltsangabe nur eine untergeordnete Rolle spielen können, zu sehen (s. des Weiteren die Studie von WINTER 1998).

Bereits in der Primarstufe lässt sich DEHN (2000: 29) zufolge u. a. mit dem Zusammenfassen von Erzählungen eine »Bewusstheit von Schriftlichkeit anbahnen.«

S. a. ORTNER (2007: 137): »Im Zuge des epistemisch-heuristischen Suchens nach Lösungen werden auf der einen Seite Prozesse des Worterwerbs und der Textbildung stimuliert, auf der anderen Seite werden Prozesse des Denkens, des Umgangs mit Elementen eines Sachverhalts in Gang gesetzt. Das wäre eine Praxis, die es erlaubt, den vollen Mehrwert der Schriftlichkeit zu lukrieren.«

Das Element der Textgestaltung spielt bei der Inhaltsangabe eine entscheidende Rolle, wie in Abschnitt 3.1 vor allem mit Blick auf die Strukturierung in Einleitung, Hauptteil und Schluss sowie die Explizierung der Verknüpfung von Ereignisabfolgen herausgestellt wurde. In diesem Sinne mag man eine Affinität der Inhaltsangabe zum Ansatz des prozessorientierten Schreibens, wie ihn z. B. ORTNER (1998) versteht, konstatieren. Insofern diesem Autor zufolge bei der Textstrukturierung und Reflexion des Geschriebenen eher als beim Ansatz des kreativen Schreibens die Schriftlichkeit zur Geltung kommt (vor allem ebd.: 43–47), ließe sich erneut davon sprechen, dass die Anforderungen des Verfassens von Inhaltsangaben den Erwerb von konzeptioneller Schriftlichkeit fördern.

S. in dem Zusammenhang auch die neuere Diskussion um Bildungssprache, insbesondere den Artikel von FEILKE (2012), der Merkmale der Bildungssprache, die auf konzeptionelle Schriftlichkeit verweisen (ebd.: 9), mit kognitiven Funktionen verknüpft (ebd.: 8 f.).

Im Klassenzimmer können nun immer »nur« exemplarisch Texte behandelt werden. Aus diesem Grund hat (nicht allein) der Deutschunterricht auch die Aufgabe, Schüler auf den selbstständigen Umgang mit Texten vorzubereiten bzw. Kompetenzen im Umgang mit Texten zu trainieren. Dementsprechend hält FEILKE (2000: 14) die Förderung von allgemeinen Textkompetenzen für »die vielleicht wichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts, für andere Fächer ebenso wie in eigener Sache.« Dies gilt insbesondere für die Sekundarstufe I, in der mit dem Üben der Inhaltsangabe begonnen wird. Um dies deutlich zu machen, soll zunächst das Zitat FEILKES (2000: 14) kontextualisiert werden. Er geht aus von Verständnis- und Ausdrucksproblemen der Schüler, deren Ursache nicht in Vorwissensdefiziten – also fehlendem Wissen über das im Text Dargestellte –, sondern im Mangel an Fähigkeiten im Umgang mit Texten liegt. Didaktisch gewendet heißt dies, dass Schüler spezifische Verfahrensweisen des Textumgangs und Kenntnisse über Techniken zur Rezeption und Produktion von Texten nicht beiläufig erwerben, sondern erlernen müssen, um zu kompetenten Lesern und Schreibern zu werden (s. a. PEYER 2010: 260; s. ebd. 261 f. für weitere Aspekte von Textkompetenz).⁷⁵ Die bekannten Devisen »Lesen lernt man nur durch vieles Lesen« und »Schreiben lernt man nur durch häufiges Schreiben« sind also nicht ausreichend (s. kritisch zu diesen Maximen PIEPER 2005: 13; FIX 2008b: 11; ROSEBROCK & NIX 2010: 8; LEUBNER & al. 2010: 60).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern die Vermittlung von Textformen und entsprechendem Wissen einen Beitrag zur Förderung von Textkompetenzen leisten kann. Um darauf eine Antwort zu erhalten, ist der instrumentelle Charakter von Textformen zu berücksichtigen. Zu diesem Thema hat SCHNEUWLY (1995) einen mittlerweile viel zitierten Aufsatz publiziert.⁷⁶ Von besonderem Interesse ist seine These, dass Textarten des Schreib- oder Aufsatzunterrichts den Schülern Instrumente zur Verfügung stellen, die ihnen bei der Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben behilflich sind:

»Eine metaphorische, heuristisch fruchtbare Art, (schrift-)sprachliches Handeln zu beschreiben, ist Textarten als Werkzeuge zu begreifen. Werkzeuge sind artifizielle, historisch gewachsene Gegenstände, die Früchte generationenlanger Erfahrung, um in einer Situation effizient zu handeln. Psychologisch gesehen hat ein Werkzeug zwei Seiten: auf der einen Seite ist es ein materielles oder symbolisches Artefakt, das durch seine Form selbst die Zwecke, denen es dient, verkörpert; auf der anderen Seite ist es ein Gebrauchsschema mit der Möglichkeit, eine Handlungssituation sie [recte: zu] realisieren. [...] Die Aneignung von Werkzeugen, die instrumentelle Genese, kann in dieser Hinsicht als ein Prozess verstanden werden, der neues Wissen erzeugt, neue Handlungen ermöglicht und diese orientiert« (ebd.: 125; s. a. NEUMANN 2012: 66; ANTOS 1995: 114 f.).

Aus dieser Perspektive stellen Textformen Instrumente zur Bearbeitung wiederkehrender Aufgaben dar, wobei immer zu beachten ist, dass die eigentliche Leistung bei dem Subjekt liegt, dass diese Instrumente gebraucht. Wenn die Inhaltsangabe als Werkzeug im Sinne der Bestimmung von SCHNEUWLY (1995) betrachtet wird, kann ein Ziel des Unterrichts mit der Inhaltsangabe auch im Einüben der Textform selbst bestehen, um das Repertoire der Schüler an Umgangsweisen mit Texten, mithin ihre Textkompetenzen zu erweitern.⁷⁷

⁷⁵ S. des Weiteren FANDRYCH & THURMAIR (2011: 351–353) zur Bedeutung von Textkompetenz und entsprechenden Defiziten bei Schülern und Studenten. S. a. PORTMANN-TSELIKAS & SCHMÖLZER-EIBINGER (2008: 9), die im Anschluss an Jim Cummins Textkompetenz bestimmen als »eine Kompetenz, die wir vor allem in der Auseinandersetzung mit Texten und Themen erwerben. Sie besteht in der Fähigkeit, sprachbasiert zu denken und dabei Wissen zu strukturieren – auch unabhängig von unmittelbaren Erfahrungen und Erlebnissen.« S. zur eingehenden Auseinandersetzung mit verschiedenen Begriffen von »Textkompetenz« ADAMZIK & HEER (2009).

⁷⁶ SCHNEUWLY (1995: 118 f., Fußnote 6) setzt sich mit verschiedenen Textbegriffen auseinander und wählt bewusst den seiner Ansicht nach neutralen Terminus »Textarten«. – Seine Anmerkungen zu bestimmten Ansätzen des Schreibunterrichts werden hier nicht berücksichtigt.

⁷⁷ In diesem Sinne ist auch die Analyse von Zusammenfassungen unterschiedlicher Art hilfreich: Dabei kann z. B. deutlich werden, zu welchem Zeck sie eingesetzt werden und welche Strategien der Inszenierung die Autoren in dem Zusammenhang verfolgen (s. dazu auch STADTER 2001: 52; ANTOS 1995).

Darüber hinaus wird der Inhaltsangabe in mehreren Artikeln auch eine wissenschaftspropädeutische Funktion zugeschrieben (s. Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 50 f.; s. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 177 zur Bedeutung zusammenfassenden Schreibens; s. a. GRAF 1983: 202). So erklärt STORZ (1948/49: 45) mit Blick auf eine Stufung der Bezugsgegenstände von Inhaltsangaben respektive Berichten: »an Stelle der kurzen Erzählung tritt später die ausgedehntere Novelle, das Drama, ein nicht zu umfangreicher Roman und schließlich, schwierigste Stufe, der Essay oder die wissenschaftliche Darstellung, deren treue, zureichende, aber kurz gefaßte Wiedergabe ja bereits eine Aufgabe für den Studenten darstellt.« Aus dieser Perspektive bietet die schulische Inhaltsangabe eine Möglichkeit zum Üben von referierenden Texten im Allgemeinen und zur Vorbereitung auf das Studium.⁷⁸ Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die schriftlichen Formen des Inhalte-Wiedergebens recht unterschiedlich ausfallen und es in diesem Zusammenhang zwar um Schlüsselkompetenzen, kaum aber um die Einweisung in die Form des wissenschaftlichen Aufsatzes gehen kann.

4.3 Weitere Aspekte des Lernens von und mit Inhaltsangaben

Ein Großteil der fachdidaktischen Beiträge zur Inhaltsangabe rückt vor allem kognitive Dimensionen des Lernens in den Vordergrund (s. ABRAHAM 1994: 27). Gleichwohl spielen beim Lernen viele weitere Aspekte eine Rolle. Dementsprechend berücksichtigt die oben zitierte Bestimmung des Kompetenzbegriffs von WEINERT (2001: 27 f.) u. a. die motivationale und volitionale Ebene des Lernens. Und so wird heutzutage auch in deutschdidaktischen Arbeiten bedacht, dass den Emotionen und Absichten der Schüler beim Verfassen von Texten eine erhebliche Bedeutung zukommt (s. historisch aber LUDWIG 1988: 212). Dabei wird z. B. darauf hingewiesen, dass die Motivation bei der Erklärung von Lernerfolg sowie spezieller noch der Lesekompetenz eine wichtige Rolle spielt und großen Einfluss auf die langfristige Entwicklung der Schüler hat (s. dazu HELMKE 2009: 214 ff.; s. zu Wechselwirkungen von Motivation und Lese- sowie Schreibkompetenz MÖLLER & SCHIEFELE 2004; SCHIEFELE & STREBLOW 2006; ROSEBROCK & NIX 2006: 104; FIX 2008b: 28, 227 f.).

Gerade im Hinblick auf die Berücksichtigung der motivationalen Dimension des Lernens wird der Umgang mit der Inhaltsangabe im Deutschunterricht aber stark kritisiert (s. vor allem ABRAHAM 1994; s. a. FRITZSCHE 1994a; ZABKA 2004a; FIX 2008b: 155). Bereits in älteren Beiträgen wurde immer wieder die mangelnde Beliebtheit der Inhaltsangabe bei Schülern konstatiert. So meint DAHMS (1967: 514): »Schüler lieben die Übung nicht sonderlich, Deutschlehrer sehen in ihr oft nur einen pflichtschuldig zu behandelnden Programmpunkt der Richtlinien.« Und FROMMER (1984: 39) führt aus: »Die Schreibform der

Zu beachten ist dabei immer, dass Inhaltsangaben eine ganz spezifische Ebene von Texten fokussieren (s. Abschn. 1.2; ZABKA 2004b: 259). Insbesondere die ästhetische Dimension gerät dabei leicht aus den Augen. Insofern kann das Anfertigen von Inhaltsangaben allenfalls eingeschränkt – im Zusammenspiel mit anderen Formen der Textarbeit – einen Beitrag zum literarischen Lesen (s. dazu PIEPER 2005; 2006b) bzw. zur Erweiterung der literarischen Kompetenz (s. dazu PIEPER 2009; 2006a) leisten. Das bedeutet: Das Verfassen einer Inhaltsangabe allein genügt nicht, um literarische Texte als solche, also literarische, in den Blick zu bekommen.

⁷⁸ S. hierzu kritisch ABRAHAM (1994: 9), der von einer »Haltung des Sicht-Distanzierens und Pseudo-Objektivierens [...]«, die sich für wissenschaftliche Propädeutik hält«, spricht.

Eine wissenschaftspropädeutische Funktion wird darüber hinaus vor allem der Arbeit mit Abstracts in der Oberstufe zugesprochen (s. dazu STADTER 2001: 51).

Inhaltsangabe widerstrebt den meisten Schülern, das ist schwerlich zu bestreiten.« Die These, dass die Inhaltsangabe bei Schülern äußerst unpopulär ist, konnte in neueren Untersuchungen auch auf eine empirische Basis gestellt werden: So wurde nachgewiesen, dass sie im Vergleich mit einigen anderen Textformen die bei Schülern der Sekundarstufe I unbeliebteste Form darstellt (s. FIX & MELENK 2000: 4, 9; s. a. FIX 2004; 2008 b: 58 f.).

Dafür werden unterschiedliche Gründe genannt. FIX (2008 b: 58) wirft u. a. die ihm zufolge spekulative Frage auf, ob die unterschiedlichen Beliebtheitswerte der Formen »[...] mit einer in diesem Alter steigenden Schulunlust korrespondieren und nicht an den Textsorten liegen.«⁷⁹ Daneben finden sich aber auch Aussagen, denen zufolge die von der Inhaltsangabe geforderte Art und Weise der (distanzierten) Textbegegnung den Schülern die Lust am Umgang mit Texten nimmt – und zwar insbesondere an literarischen Werken, die oft subjektive Reaktionen provozieren. Auch die hohen Anforderungen der Inhaltsangabe und die dabei verlangte Abkehr von vertrauten Formen der Textwiedergabe wie der Nacherzählung mögen zu ihrer Unbeliebtheit beitragen. So erfahren die Schüler zum Zeitpunkt der Einführung von Inhaltsangaben möglicherweise ein Gefühl der Überforderung. FRITZSCHE (1994 a: 154) vermutet: »Die oft zu beobachtende außerordentlich heftige Aversion gegen die I[nhaltsangabe] könnte ihren Grund gerade darin haben, daß das Schreiben der I[nhaltsangabe] vom Schüler viel zu früh eine distanzierte, analytische, objektive Haltung gegenüber literarischen Texten verlangt. Nicht selten wird diese Haltung noch dazu als die bessere und überlegene dargestellt.«⁸⁰

Wenngleich die Studie von MELENK & KNAPP (2001) im Hinblick auf die Frage, ob Schüler die Anforderungen der Inhaltsangabe im siebten und achten Jahrgang bewältigen können, eine differenzierte Antwort nahe legt (s. Absch. 6.4), sind umfassendere Untersuchungen zum Verhältnis der Anforderungen verschiedener Textformen und den Interessen der Schüler beim Umgang mit Texten wünschenswert. Überdies finden sich in der Literatur, z. B. bei FRITZSCHE (1994 a), kritische Anmerkungen zur konkreten Arbeit mit Inhaltsangaben im Unterricht sowie zur möglicherweise zu herausgehobenen Stellung der Inhaltsangabe in den Lehrplänen und in der Unterrichtspraxis. Dabei wird die Gefahr artikuliert, die Inhaltsangabe als das Maß des Umgangs mit Texten überhaupt zu präsentieren.

Einen positiven Beitrag für die Motivation der Schüler könnte die Arbeit mit der Inhaltsangabe dagegen z. B. dann leisten, wenn die Jugendlichen erkennen, dass sie beim Lesen und Schreiben wichtige Kompetenzen schulen, sie den Zweck von Textnormen einsehen, sie die unterstützende Funktion der Form bei der Textarbeit wahrnehmen oder beim Vortragen von Inhaltsangaben ihre eigene Wirksamkeit erleben. Um solche Erfahrungen zu ermöglichen, ist aber einerseits der konkrete Umgang mit der Inhaltsangabe und andererseits auch die Auswahl von (für die Schüler bedeutsamen) Textvorlagen zu bedenken (s. BAURMANN & MÜLLER 1988: 17; ABRAHAM 1994: 15 u. a.).

79 S. a. die Ergebnisse der Forschungen zur literarischen - und Lesesozialisation, insbesondere im Hinblick auf die Einstellungen von Schülern im Jugendalter zu Büchern und Medien (s. PIEPER 2010). S. des Weiteren entsprechend die Auswertungen von Lektüreautobiographien durch W. GRAF (2007: 10 u. a.).

80 In diesem Zusammenhang ist die Feststellung ULSHÖFERS (1952: 39) über das Leseverhalten der Jugendlichen zu der Zeit, in der er seinen Artikel verfasst hat, bemerkenswert, weil er sie zugleich mit einer bestimmten Forderung verknüpft: »Gerade weil die jungen Menschen von 14 Jahren handlungsreiche Geschichten verschlingen, kann und soll man sie auf dem Weg über die Inhaltsangabe zum Abstrahieren und Reflektieren veranlassen.« Eben dies, so wird heutzutage verschiedentlich argumentiert, kann bei Jugendlichen zu Leseunlust führen. Demgegenüber wird im Zusammenhang der Leseförderung in neuerer Zeit der Wert genussvollen Lesens bzw. von Leseanimation wieder verstärkt hervorgehoben (s. a. ROSEBROCK & NIX 2010: 90 ff.).

Problematisiert wird in einigen Beiträgen darüber hinaus die Berücksichtigung der affektiven Reaktionen auf Texte im Rahmen der Arbeit mit Inhaltsangaben. So sollen die Schüler die eigenen affektiven Reaktionen auf einen Bezugstext im schriftlichen Produkt Inhaltsangabe ausklammern. Lediglich im Rahmen der dreigliedrigen Inhaltsangabe mit Stellungnahme erhalten sie die Möglichkeit, diese – in einem strikt von den ersten Teilen der Inhaltsangabe getrennten Part – zu explizieren. Allerdings sind solche Reaktionen bei der Rezeption der Ausgangstexte mitunter von entscheidender Bedeutung (s. ZABKA 2006: 83; 2004b: 253 f.; LEUBNER & al. 2010: 35 f., 39; s. a. LEUBNER & SAUPE 2008: 37). So kann die subjektive Involvierung für das adäquate Verständnis von Texten eine entscheidende Rolle spielen, wie insbesondere von der Literaturdidaktik immer wieder hervorgehoben wird. Ein populäres Beispiel ist in diesem Zusammenhang die Perspektivenübernahme: Die emotionale Teilnahme des Lesers ist für das Textverständnis gerade dann wesentlich, wenn das Handeln der Protagonisten nur aufgrund ihres »Innenlebens« verständlich wird. Da der »Gefühlshaushalt« und die Intentionen der Figuren oft lediglich »angedeutet« werden, können ohne die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in diese Figuren einer Erzählung gleichsam hineinzusetzen, die Ereignisse aus ihrer Sicht sozusagen mitzuerleben, entscheidende Aspekte von Texten unverstanden bleiben (s. SPINNER 2006: 9 f.; s. a. KÖSTER & ROSEBROCK 2009: 115; ROSEBROCK 2007: 56). Festzuhalten bleibt: »Empathie kann eine zentrale Voraussetzung für alle Teilleistungen des Textverstehens sein« (LEUBNER & al. 2010: 36).

Die Komplexität der Inhaltsangabe besteht nun darin, dass die emotionale Beteiligung des Lesers im Zuge der (Erst-)Rezeption eines Textes notwendig und wünschenswert ist, im schriftlichen Produkt Inhaltsangabe dagegen nicht unmittelbar ihren Ausdruck finden darf. Die damit einhergehende Forderung nach distanzierter, nicht-involvierter Textbegegnung ist für viele Schüler offenbar nicht einfach umzusetzen: So deuten Untersuchungen von weniger gelungenen Inhaltsangaben darauf hin, dass es den Jugendlichen schwer fällt, sich aus der »Verstrickung« in eine Textwelt zu lösen (s. ABRAHAM 1994; FROMMER 1984). Deshalb lässt sich in diesem Zusammenhang mit ABRAHAM (1994: 30) auch von einer »Zumutung« sprechen. Dabei geht die Kritik verschiedener Autoren dahin, dass die entsprechende affektive Dimension des Textverstehens im Unterricht oft zu wenig Beachtung findet (ABRAHAM 1994; FRITZSCHE 1994a; ZABKA 2004a; LEUBNER & al. 2010: 179; LEUBNER & SAUPE 2008).

Vor diesem Hintergrund werden Forderungen erhoben, die emotionalen Reaktionen auf Texte bei der Arbeit mit Inhaltsangaben im Unterricht eigens zu thematisieren (s. dazu FRITZSCHE 1994a). Die dreigliedrige Inhaltsangabe bietet den Schülern in diesem Zusammenhang zwar die Möglichkeit, ihr Urteil über einen Text oder ihre Sympathie/Antipathie für die Figuren einer Erzählung schriftlich niederzulegen. Die eine solche Inhaltsangabe beschließende Stellungnahme reicht aber sicher nicht hin, der affektiven Dimension der Textrezeption zu genügen.

Darüber hinaus spielt im Deutschunterricht die Persönlichkeitsbildung eine wichtige Rolle, insbesondere beim Umgang mit (literarischen) Texten (s. a. PIEPER 2010: 132 und den folgenden Absch.).⁸¹ Die Inhaltsangabe ist hier insofern von Bedeutung, als es in ihrem

81 Aus theoretischer und empirischer Sicht sind fachliche Lernprozesse nur schwer von Bildungsprozessen wie den hier beschriebenen zu trennen. Das Verhältnis beider kann breit diskutiert werden. Entsprechende Fragen können im Rahmen dieser Arbeit aber nicht weiter verfolgt werden.

Zusammenhang um das Verstehen von Texten geht, die für die Schüler bedeutsam werden können. Dies macht ein Aufsatz von ZABKA (2004c) deutlich. Im Folgenden wird es nur um dessen Anmerkungen zur Inhaltsangabe gehen. Der Autor erklärt: »Eine probate Aufgabe sowohl zum generalisierenden Begreifen des Sinns als auch zur Analyse des Aufbaus literarischer Texte ist z.B. die Inhaltsangabe« (ebd.: 257). ZABKA (2004c: 257) verknüpft die Inhaltsangabe mit einem bestimmten »interpretatorischen Sprachspiel[]«. Dieses ist ihm zufolge dann besonders sinnvoll, wenn das sogenannte formal-operationale Denken (im Sinne der Entwicklungstheorie Jean Piagets spielen hier voranschreitende Abstraktionsfähigkeiten eine entscheidende Rolle) »bislang nur am Gegenstand affektiv schwach besetzter Gegenstände wie mathematische und fremdsprachliche Strukturen geübt wurde, wenn diese Kompetenz jedoch im Zuge der Ich-Entwicklung auf affektiv stark besetzte Gegenstände wie Geschichten ausgeweitet werden soll. Denn das Begreifen dessen, was uns betrifft, dient der Erziehung zur Mündigkeit« (ebd.: 258; s. in dem Zusammenhang auch WINTERSTEINER 2011: 17; KÄMPER-VAN DEN BOOGAART 2000: 17). Das Verfassen von Inhaltsangaben kann also zur Persönlichkeitsbildung beitragen, da in dem Zuge ein Verständnis von Gegenständen entwickelt wird, die für das Subjekt eine besondere Relevanz besitzen.

Der Blick auf die spezifischen Anforderungen der Inhaltsangabe (s. Abschn. 3.1) bzw. die von den Schülern zu erbringenden Leistungen im Zusammenhang des Verstehens und Wiedergebens literarischer Texte lässt sich noch ausweiten. So geht es bei der Rezeption solcher Texte oft auch darum, innere Konflikte einer Figur zu erkennen oder moralische Dilemmata nachvollziehen zu können. Dabei wird im Rahmen der Anfertigung einer Inhaltsangabe verlangt, diese auf den Begriff zu bringen, was FRITZSCHE (1980: 139) zufolge auch die Ausbildung eines Moralbewusstseins betrifft:

»Während die bloße Wiedergabe eines Geschehens oder Handelns als Erzählung oder Bericht ohne verdeutlichende Erklärung von Motiven und Intentionen auskommt, sind diese für einen *rekonstruierenden Text* wie die Inhaltsangabe wesentlich. Der Übergang von der Nacherzählung zur Inhaltsangabe ist also nicht einfach einer von einer Textsorte zur anderen, sondern er setzt voraus (oder hat zur Folge) einen Schritt in der Entwicklung des moralischen Bewusstseins. Wo dieser Schritt nicht geleistet wird, bleibt das Kind beim Nacherzählen, und es hilft ihm gar nichts, wenn man ihm sagt, es solle sich »nur aufs Wesentliche« beschränken.«

5 Vorgaben und Hinweise zum Umgang mit der Inhaltsangabe

5.1 Offizielle Vorgaben: Die Kerncurricula Niedersachsens

Neben der fachdidaktischen Diskussion ist auch von Interesse, wie die Inhaltsangabe in Lehrplänen verortet wird bzw. welchen Status eine Textform wie die Inhaltsangabe im Zusammenhang von kompetenzorientierten Richtlinien überhaupt haben kann. Mit Blick auf den begrenzten Rahmen dieser Arbeit und die empirische Untersuchung, an der ausschließlich Schulen aus Niedersachsen teilnahmen, werden im Folgenden die Kerncurricula eben dieses Bundeslandes untersucht. Dabei liegt der Fokus auf den Vorgaben für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen; andere Kerncurricula mit speziellen Förderschwerpunkten werden ausgeklammert.⁸² Zum Zwecke besserer Les-

⁸² Zu beachten sind in kommender Zeit auch die jüngsten schulpolitischen Entwicklungen, die sich u. a. unter dem Stichwort »Oberschule« vollziehen, sowie deren Auswirkungen auf die hier untersuchten Curricula.

barkeit werden *nur* für diesen Abschnitt die folgenden Siglen für die Lehrpläne eingeführt: NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg., 2006a): GS (= Grundschule), NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg., 2006b): HS (= Hauptschule), NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg., 2006c): RS (= Realschule), NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg., 2006d): IG (= Integrierte Gesamtschule), NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg., 2006e): GY (= Gymnasium), NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg., 2009): OB (= Oberstufe u. a.).

5.1.1 Zu den Grundlagen der Kerncurricula

Die Kerncurricula des Landes Niedersachsen lösten die vormaligen sogenannten Rahmenrichtlinien ab. Sie stellen eine Konkretion der übergreifenden Bildungsstandards⁸³ dar und explizieren die »Ergebnisse von Lehr- und Lernprozessen« (GS, HS, RS, IG, GY, OB: 5), also die Kompetenzen, die am Ende bestimmter Jahrgangsstufen von den Schülern beherrscht werden sollen. Dabei ist zu beachten, dass Kompetenzen in unterschiedlichen Graden ausgeprägt sein können. Damit sind die Curricula output-orientiert: Im Mittelpunkt steht nicht das zu Lehrende, sondern das, was Schüler können sollen (s. a. PAEFGEN 2006: 154f.). Nationale und internationale Schulleistungserhebungen haben in dem Zusammenhang das Ziel, den tatsächlichen »outcome« zu überprüfen. Der Fokus der Curricula richtet sich auf inhalts- und prozessbezogene Kompetenzbereiche, die miteinander verknüpft werden sollen. Der Bildungsbeitrag des Faches Deutsch wird mit sprachlicher, literarischer und medialer Bildung angegeben, außerdem findet die Persönlichkeitsbildung explizit Erwähnung (ebd.: 7). Dennoch wird im Zusammenhang der Leistungsfeststellung darauf hingewiesen, dass soziale und personale Kompetenzen lediglich ansatzweise aufgegriffen werden (ebd. jeweils im Kap. »Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung«). Deshalb lässt sich festhalten, dass die spezifisch fachlichen Ziele im Mittelpunkt stehen.

Aufgrund der Kompetenzorientierung richten sich die Kerncurricula nicht an zu vermittelnden Text- oder Aufsatzformen aus, sondern stellen die erwarteten Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Vordergrund (s. in dem Zusammenhang auch AUGST & JOLLES 1986: 8f., 10). Diese werden in vier miteinander verbundene Kompetenzbereiche gegliedert: »Sprechen und Zuhören«, »Schreiben«, »Lesen – mit Texten und Medien umgehen« sowie »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen«. Dabei wird der letzte Bereich als *grundsätzlich* mit den anderen zusammenhängend betrachtet (er erhält in einer graphischen Übersicht auch optisch einen Sonderstatus, was verschiedentlich zu Kritik geführt hat). Neben diesen vier inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen gibt es noch einen Bereich »Methoden und Arbeitstechniken«; die entsprechenden Techniken sollen während der Arbeit in den vier anderen Bereichen erlernt werden. Die konkret erwarteten Fähigkeiten werden in den Curricula jeweils für den Abschluss zweier Jahrgangsstufen nach dem Muster »Die Schüler können ...« dargestellt, wobei die zum Ende vorhergehender Klassenstufen genannten Kompetenzen eingeschlossen und vorausgesetzt werden. Von dem Curriculum für die Hauptschule über das für die Realschule bis hin zu dem für das Gymnasium wird darüber hinaus immer weniger der direkte Berufsbezug der Kompetenzen und fortwährend stärker die Hinführung zu einem vertiefenden Hochschulstudium herausgestellt.

83 S. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hg., 2004; 2005a; 2005b). S. a. die kritische Analyse des Status von Textformen/Textsorten in den Standards für den Mittleren Schulabschluss von BECKER-MROTZEK (2005: 72f.). S. des Weiteren die problemorientierten Untersuchungen der Bildungsstandards von KÖSTER (u. a. 2005a).

In den Curricula werden zunächst die Ziele in einem Bereich kurz allgemein erläutert. Anschließend werden die jeweils erwarteten Kompetenzen einem Teilbereich zugeordnet. Diese Kompetenzen werden in vielen Fällen mit Kenntnissen und Fertigkeiten präzisiert; einige Curricula nennen zudem jeweils Überprüfungsmöglichkeiten, andere geben am Schluss eher unspezifische Hinweise. Insgesamt wird dabei unterschieden zwischen Lern- und Leistungssituationen (s. dazu Kap. I), was sich vor allem darin niederschlägt, dass Fehler (nur) in Lernsituationen als produktiv betrachtet werden.

Da das Lernen selbst an fachlichen Gegenständen stattfindet, werden eben diese Gegenstände auch in den Curricula aufgeführt. Die Inhaltsangabe wird vor allem im Bereich des Schreibens angesiedelt.⁸⁴ Konkret wird sie – ausgenommen ist hier die Hauptschule (s. den folgenden Abschn.) – im Zusammenhang der am Ende des achten Schuljahrgangs erwarteten Kompetenzen genannt (RS: 24 f.; IG: 19; GY: 21; s. dazu auch ZABKA 2010: 70). Damit orientieren sich die Kerncurricula an Modellen, nach denen die Inhaltsangabe ›erst‹ im Anschluss an die Nacherzählung, welche schon früher zum Einsatz kommt, eingeführt wird (s. dazu PIEPER 2008: 155; ABRAHAM 1994: 19; ABRAHAM & KEPSEK 2009: 137; OSSNER 2008: 121). Berücksichtigung findet in den Curricula auch, dass das Anfertigen von Texten nicht nur das Schreiben selbst, sondern ebenso Fähigkeiten des Planens, Überarbeitens und Präsentierens umfasst – dazu werden vielfach konkret zu vermittelnde Techniken und Strategien genannt (s. a. das Schreibprozessmodell von HAYES & FLOWER 1980; s. aber auch die Kritik an dem Modell). Im Folgenden werden die Kerncurricula im Hinblick auf die Berücksichtigung der Inhaltsangabe als Textform sowie des Inhalte-Wiedergebens, dem laut ABRAHAM & FIX (2006: 11) »künftig in der Praxis des Deutschunterrichts eine neue Bedeutung zu[kommt]«, untersucht. Den Ausgangspunkt bilden die Vorgaben für das Gymnasium. Dabei findet (auch) in den Curricula neben dem Ausdruck ›Inhaltsangabe‹ mitunter der Ausdruck ›Zusammenfassung‹ Verwendung. Mit den unterschiedlichen Termini sollen jedoch offenbar nicht in *jedem* Fall unterschiedliche Textformen bezeichnet werden.⁸⁵ Dies kann zwar zu Missverständnissen führen, jedoch kaum den Autoren der Dokumente angelastet werden, da in diesem Kapitel deutlich wurde, dass bereits in der fachdidaktischen Literatur vielfach Uneinigkeit über die Bestimmung der verschiedenen Termini herrscht und sie von ihren Vertretern auch nicht immer konsequent gehandhabt

84 S. als Grundlage der Vorgaben aus den Kerncurricula auch die folgenden Vorgaben aus den Bildungsstandards: So sollen die Schüler für den Erwerb des Mittleren Schulabschlusses »Inhalte auch längerer und komplexerer Texte verkürzt und abstrahierend wiedergeben« (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Hg., 2004: 12) können. In den Standards für den Hauptschulabschluss fehlen zwar Hinweise auf die Notwendigkeit der Abstraktion. Dort heißt es aber auch, die Schüler sollen »wesentliche Informationen aus linearen und nichtlinearen Texten zusammenfassen« (2005b: 12) können.

Interessanterweise werden die in den Bildungsstandards genannten Kompetenzen auch durch eine Reihe von Aufgabenbeispielen »veranschaulicht« (2004: 3). Darunter sind auch mehrere Aufgaben, die das Wiedergeben oder Zusammenfassen von Texten erfordern (ebd.: 29, 41 u. a.). Die ebenfalls aufgeführten Lösungsbeispiele für *diese* Aufgaben bleiben jedoch immer abstrakt und führen lediglich Stichpunkte auf – ein Beispiel für eine kohärente Zusammenfassung (Fließtext) sucht man vergebens.

85 Darauf weist z. B. der Umstand hin, dass im Kerncurriculum für das Gymnasium im Kontext der Kompetenz zur Zusammenfassung von Texten die Textnormen der schulischen Inhaltsangabe angeführt werden (GY: 21; s. aber auch LEUBNER & al. 2010: 179).

Überdies fällt in den Curricula auf, dass die Begriffe ›Information‹ und ›Inhalt‹ oft in ähnlichen Zusammenhängen gebraucht werden (s. dazu auch ABRAHAM & FIX 2006: 8). Allerdings wird im Zusammenhang von literarischen Texten fast nur von Inhalten gesprochen, im Rahmen von Sachtexten hingegen ist auch oft von Informationen die Rede. Dies könnte man – wenngleich die Verwendung der Begriffe nicht konsequent ist – auch als terminologischen Vorschlag verstehen, um einen Unterschied von literarischen Texten und Sachtexten geltend zu machen.

werden. Außerdem sind die ministeriellen Vorgaben »... per definitionem Handlungsanweisungen und nicht Lehrbücher der Didaktik oder der Textwissenschaft« (THIEL 1986: 382; 1983: 90).

5.1.2 Analyse der Kerncurricula

Im Kerncurriculum für das *Gymnasium* ist die Inhaltsangabe im Teilbereich »zentrale Schreibformen kennen und sachgerecht nutzen« (GY: 19 ff.) angesiedelt. Die Art der Bezugstexte wird dabei nicht eingegrenzt. Am Ende des sechsten Schuljahres wird erwartet, dass die Schüler »den Inhalt kürzerer Texte bzw. von Textausschnitten in eigenen Worten wieder[geben]« (ebd.: 21). Mit Beendigung der achten Jahrgangsstufe fassen sie, wie es dort heißt, »den wesentlichen Inhalt von Texten zusammen und achten auf einen sachlichen Stil, die Verwendung des Präsens und die Modalität der Wiedergabe« (ebd.). Zum Ende der zehnten Klasse schließlich geben sie laut dem Curriculum »den Inhalt längerer und komplexerer Texte wieder, verknappen dabei auf das Wesentliche, achten auf die Kohärenz und die Sachlichkeit des Stils in der Darstellung« (ebd.).

Bei der Betrachtung dieses Curriculums wird rasch eine Stufung der Kompetenzen zum Wiedergeben von Inhalten deutlich: Während es zunächst darum geht, den Inhalt kurzer Texte mit eigenen Worten wiederzugeben, werden die Vorgaben für diese Wiedergabe in der achten Klasse konkreter. Hier nähern sich die Angaben stark den Textnormen der schulischen Inhaltsangabe an. Allerdings werden in den Ausführungen nicht alle »traditionellen« Textnormen genannt. Da aber überhaupt eine solche Konkretisierung im Hinblick auf die Normen vorgenommen wird – was keineswegs selbstverständlich für ministerielle Vorgaben ist (s. FIX & MELENK 2000; FIX 2004; s. u.) –, jedoch ein Hinweis auf die mögliche Unvollständigkeit der Auflistung fehlt, bleiben die Angaben diesbezüglich unklar. Deutlich wird gleichwohl, dass die »eigentliche« Inhaltsangabe »erst« für den siebten und achten Jahrgang angesetzt wird. Im zehnten Jahrgang hat sich diese an längeren und komplexeren Texten (also anspruchsvolleren Bezugsgegenständen) zu bewähren.

Fähigkeiten des Inhalte-Wiedergebens werden freilich auch in anderen Kompetenzbereichen relevant. Im Bereich »Sprechen und Zuhören« sollen die Schüler Gehörtes wiedergeben, im Rahmen des Bereichs »Schreiben« »den Zusammenhang von Rezeption und eigener Produktion« (GY: 22) erkennen können. Besonders hervorzuheben ist der Bereich »Lesen – Umgang mit Texten und Medien«: Erwartet wird am Ende der achten Klasse, dass Schüler ihr Textverständnis in unterschiedlichen Formen darlegen und verschiedene Arten von Lesestrategien anwenden können, so z. B. reduktiv-organisierende Techniken, wobei sie »Textabschnitte und Texte in eigenen Worten zusammen[fassen]« (ebd.: 24). Am Ende des zehnten Jahrgangs sollen sie darüber hinaus kritisch zu Texten Stellung nehmen können. Letzteres weist auf eine Fähigkeit hin, die im Rahmen der dreigliedrigen Inhaltsangabe (mit Stellungnahme) relevant wird.⁸⁶ Schließlich sollen die Schüler am Ende des sechsten Jahrgangs die im Zusammenhang der Inhaltsangabe wichtigen Konjunktiv- und Tempusformen kennen und verwenden können (ebd.: 30 f.).

⁸⁶ S. a. FIX & MELENK (2000: II). – S. außerdem das Kerncurriculum für die *Grundschule*, in dem vorgeschlagen wird, dass die Kinder am Ende des vierten Jahrgangs zur Überprüfung der Beherrschung von Texterschließungsverfahren und Präsentationsformen den »Inhalt eines Textes mit eigenen Worten wiedergeben und Stellung beziehen« (GS: 26). Mit einigen für die Textnormen der schulischen Inhaltsangabe bedeutsamen Aspekten (wie der Kenntnis der Zeitformen) sollen die Schüler am Ende der vierten Klasse ebenfalls vertraut sein (ebd.: 28).

Die Inhaltsangabe wird im Curriculum für das Gymnasium auch für die Lernkontrolle vorgeschlagen (s. kritisch SCHILDBERG-SCHROTH & VIEBROCK 1981; ABRAHAM 1994 u. a.). Zu Leistungsfeststellungen und -bewertungen im Allgemeinen heißt es hier, sie geben »den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über den erreichten Kompetenzstand. Den Lehrkräften geben sie Orientierung für die weitere Planung des Unterrichts sowie für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung« (GY: 33; s. entsprechend auch die anderen Curricula). Der Begriff »Inhaltsangabe« (ebd.: 35) wird im Curriculum für das Gymnasium ohne weitere Spezifikationen im siebten und achten Schuljahr als mögliche Aufgabenform für die Lernkontrolle genannt, in der neunten und zehnten Klasse wird die »Inhaltsangabe eines nichtfiktionalen Textes, auch unter Einbeziehung von analytischen Aufgabenstellungen« (ebd.) angeführt (s. dazu auch das Interview W_o). Die Gegenüberstellung der Vorschläge könnte zu dem Schluss führen, dass Inhaltsangaben im siebten und achten Schuljahr eher von fiktionalen Texten angefertigt werden sollen. Dass die Inhaltsangabe im Rahmen der Leistungsüberprüfung mehrfach genannt wird, ist dabei als erneuter Hinweis auf die ungebrochene Popularität der Textform auch und vor allem bei der Lernkontrolle zu werten (s. a. Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 27 ff.).

Das Kerncurriculum für die *Integrierte Gesamtschule* ähnelt zwar in vielen Bereichen dem für das Gymnasium, ist aber ebenso über weite Strecken »eigenständig«. In den Vorgaben für die Integrierte Gesamtschule wird von den Schülern am Ende des sechsten Jahrgangs erwartet, dass sie »den Inhalt von Textausschnitten mit eigenen Worten unter Nutzung von Stichwörtern wieder[geben]« (IG: 19). Nach der achten Klasse drücken sie dem Curriculum gemäß »ihr Textverständnis aus, indem sie literarische Texte und Sachtexte mit Hilfe von Leitfragen inhaltlich zusammenfassen« (ebd.). In diesem Zusammenhang ist explizit von der »Inhaltsangabe« (ebd.) die Rede, andere Textformen werden der oben genannten Fähigkeit nicht zugeordnet. Als weitere Fähigkeit wird am Ende des zehnten Jahrgangs Folgendes erwartet: Die Schüler »geben den Inhalt komplexer Texte wieder, verknappen dabei auf das Wesentliche, achten auf die Kohärenz und die Sachlichkeit des Stils der Darstellung« und »nutzen dabei Stichwörter, setzen Unterstreichungen und Markierungen, veranschaulichen durch Diagramme, Schaubilder« (ebd.).⁸⁷ Im Curriculum werden also zunehmend anspruchsvollere Anforderungen aufgelistet, zunächst sollen Teile von Texten, dann vollständige Texte wiedergegeben werden – außerdem wird die Art der Wiedergabe weiter spezifiziert. Bemerkenswert ist darüber hinaus der explizite Hinweis auf literarische Texte *und* Sachtexte.

Die hier genannten Kompetenzen werden auch in anderen Bereichen des Curriculums aufgeführt, so im Bereich »Lesen – Umgang mit Texten und Medien«, wobei im Zusammenhang des Umgangs mit literarischen Texten nach dem zehnten Schuljahr gefordert wird, dass die Schüler »den Inhalt eines Textes zusammenfassend wieder[geben]« (ebd.: 23). Im Teilbereich des Umgangs mit Sachtexten findet sich eine solche Formulierung bemerkenswerterweise nicht. Im Bereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« wird zum Ende der achten Klasse gefordert, dass die Schüler Textreduktionen kennen; am Ende der

⁸⁷ Außerdem wird am Ende der zehnten Jahrgangsstufe Folgendes erwartet: Die Schüler »geben den Inhalt komplexer Texte wieder, deuten sprachliche Bilder, erkennen und begründen sprachliche Gestaltungsmittel, formulieren Thesen, ziehen Schlüsse, nehmen begründet Stellung« (IG: 20). Damit wird auch auf Fähigkeiten im Zusammenhang der dreigliedrigen Inhaltsangabe (mit Stellungnahme) verwiesen (s. a. ebd.: 22).

zehnten Klasse wird die Beherrschung von sprachlichen Verfahren der Textwiedergabe erwartet (ebd.: 28).⁸⁸

Das Kerncurriculum für die *Realschule* unterscheidet sich in der Darstellung der Kompetenzbereiche stärker von den beiden zuvor besprochenen Curricula. Außerdem wird es »konkreter« und in vielen Fällen werden für die Fähigkeiten und Fertigkeiten auch direkte Überprüfungsmöglichkeiten genannt.⁸⁹ Die Inhaltsangabe findet sich im Curriculum für die Realschule im Teilbereich »Texte schreiben« (RS: 24 f.). Am Ende der achten Klasse wird gefordert: Die Schüler »fassen den wesentlichen Inhalt von Texten zusammen« (ebd.: 24). Dies wird mit folgenden, spiegelstrichartig angegebenen Kenntnissen präzisiert: »Inhaltsangabe und Précis als Möglichkeit der verkürzten Wiedergabe von Inhalten kennen«, »Merkmale von Inhaltsangabe und Précis kennen« (ebd.). Zu überprüfen sind die entsprechenden Fähigkeiten, indem Texte »unter Beachtung der Merkmale« (ebd.) angefertigt werden. Diese Ausführungen sind in verschiedener Hinsicht bemerkenswert. So präsentiert das Curriculum Inhaltsangabe *und* Précis – letzterer taucht nur in den Vorgaben für die Realschule auf – als Varianten einer reduzierenden Textwiedergabe. Damit aber werden zwei Textformen in Verbindung gebracht, die stark differierende Anforderungen aufweisen (s. Abschn. 3.2). Außerdem ist die Rede von Merkmalen, die auch bei der Überprüfung eine prominente Rolle spielen sollen, aber im Curriculum nicht näher erläutert werden. Es kann nur vermutet werden, dass hier die Textnormen der schulischen Inhaltsangabe gemeint sind (s. Abschn. 2.1).

Am Ende des zehnten Schuljahrs wird schließlich erwartet, dass die Schüler die »Strukturmerkmale einer Interpretation (Inhaltsangabe, Analyse unter formalen und sprachlichen Gesichtspunkten, Deutung) kennen« (ebd.: 27). Für die Überprüfung wird eine kriterienorientierte Stellungnahme zu Deutungsversuchen vorgeschlagen (ebd.).⁹⁰

Darüber hinaus ist im Curriculum mehrfach vom Wiedergeben oder Erkennen von Inhalten und Kernaussagen die Rede. Im Bereich »Sprechen und Zuhören« wird in der Kategorie »verstehend zuhören« (ebd.: 13) am Ende der sechsten Klasse die Wiedergabe von mündlichen Beiträgen erwartet. Nach der achten Klasse soll dies auch unter Beachtung von Normen (die im Rahmen der Inhaltsangabe als Textform relevant werden) wie dem Gebrauch indirekter Rede geschehen. Am Ende des zehnten Jahrgangs schließlich sollen zur Überprüfung bestimmter Fähigkeiten »wesentliche Inhalte schriftlich wiedergeben« werden (ebd.: 17). Auch im Bereich »Lesen – mit Texten und Medien umgehen« wird das Wiedergeben von zentralen Inhalten als Überprüfungsmöglichkeit vorgeschlagen (ebd.: 29). Mit der Beendigung des achten Jahrgangs sollen die Schüler im Rahmen der Kategorie »Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden« »zentrale Inhalte von Texten« (ebd.: 33) sowohl mündlich als auch schriftlich zusammenfassen. Die

88 Einige der grammatischen Kenntnisse, die zum angemessenen Umgang mit den Textnormen der schulischen Inhaltsangabe nötig sind, sollen die Schüler spätestens am Ende der achten Klasse beherrschen. Die Ausführungen zur Leistungsfeststellung und -bewertung schließlich gleichen denen des Kerncurriculums für das Gymnasium.

89 Darüber hinaus wird auch der spezifische Bildungsbeitrag des Faches Deutsch *in der Realschule* expliziert (RS: 8 f.). Zusätzlich erläutert das Curriculum die fachspezifischen Methoden und Arbeitstechniken näher (ebd.: 11).

90 Bemerkenswert ist daneben noch eine weitere Nennung der Inhaltsangabe. Im schon genannten Teilbereich »Texte schreiben« (RS: 24 f.) wird von den Schülern am Ende der achten Klasse erwartet, dass sie »produktiv mit Textvorgaben um[gehen]« (ebd.: 25). Dieser Kompetenz ist beispielhaft die Fertigkeit des Umschreibens einer Inhaltsangabe in eine Erzählung zugeordnet (ein vergleichbarer Vorschlag findet sich auch bei FRITZSCHE 1994a; s. Abschn. 5.2.4). Insofern sollen die Schüler die Inhaltsangabe nicht nur als eine Form der Texterarbeitung kennen lernen, sondern auch als Ausgangspunkt des Verfassens eines sozusagen literarischen Textes.

Beherrschung der (für die Umsetzung der Textnormen der Inhaltsangabe wichtigen) Tempora wird am Ende der sechsten, des Konjunktivs am Ende der achten Klasse gefordert (ebd.: 43, 46). Auch die Fähigkeit, zu Texten Stellung zu beziehen, kommt im Curriculum mehrfach zur Sprache (ebd.: 31, 34, 36 u. a.).

In ähnlicher Gestalt wie das Curriculum für die Realschule präsentiert sich das Kerncurriculum für die *Hauptschule*. Jedoch werden hier – den verschiedenen möglichen Abschlüssen Rechnung tragend – die erwarteten Kompetenzen nicht nur zu drei, sondern zu vier Zeitpunkten (für die sechste, achte, neunte und zehnte Klasse) aufgeführt. Zunächst fällt dabei auf, dass sich der Begriff ›Inhaltsangabe‹ in dem Curriculum an keiner Stelle findet. Versteht man unter einer Inhaltsangabe eine primär schulische Form ohne unmittelbares außerschulisches Pendant, so passt dies zu den Ausführungen des Curriculums zum Bildungsbeitrag des Faches in der Hauptschule. Dort heißt es: »Die Schülerinnen und Schüler sollen strukturell eher einfache Texte flüssig und sinnverstehend lesen können, Normen für *lebensrelevante* Textsorten kennen« (HS: 8, Hervorhebung von J. R.).

Nun ist im Curriculum zwar nicht von der Inhaltsangabe die Rede, aber von Fähigkeiten des Inhalte-Wiedergebens und -Zusammenfassens, welche auch im Rahmen der Textform Inhaltsangabe zur Geltung kommen – so z. B. im Bereich »Schreiben« am Ende der sechsten und achten Klasse. Am Ende der neunten Klasse wiederum wird in der Kategorie »einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten« (ebd.: 27) verlangt: Die Schüler »verfassen entsprechend der Schreibabsicht Texte erzählend, informierend, berichtend und appellierend und nutzen auch produktive Schreibformen« (ebd.). Hier finden sich einige Funktionen, die beim Verfassen einer Inhaltsangabe ebenfalls relevant werden können (s. Abschn. 4.1.1). Dementsprechend wird in diesem Zusammenhang auch die Fähigkeit »Inhalte zusammenfassen« (ebd.) aufgeführt.

In den anderen Bereichen des Curriculums verhält es sich im Hinblick auf die für das Verfassen einer Inhaltsangabe wichtigen Fertigkeiten ähnlich wie bei den zuvor besprochenen Vorgaben für die anderen Schulformen. So sollen am Ende der sechsten Klasse Inhalte wiedergegeben werden, z. B. in den Bereichen »Sprechen und Zuhören« (ebd.: 14) sowie »Lesen – mit Texten und Medien umgehen« (ebd.: 30 f.). Im Teilbereich »Lesetechniken und Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden« (ebd.: 30 f.) sollen die Schüler mit der Beendigung des sechsten Schuljahrs Inhalte ganzer Bücher wiedergeben können. Am Ende der achten Klasse wird erwartet, dass sie »Textinhalte durch Zusammenfassen [erschließen]« (ebd.: 33), womit eine heuristisch-epistemische Funktion des Wiedergebens von Inhalten zur Geltung kommt. Zur Überprüfung soll eine »kurze schriftliche Zusammenfassung« (ebd.) erstellt werden. Die Kenntnis von Konjunktivformen wiederum, die bei der Realisierung von Textnormen der schulischen Inhaltsangabe von Bedeutung ist, wird im Hauptschulcurriculum erst ab der neunten Klasse verlangt (ebd.: 44; s. dazu auch die Schlüsselstelle S₃).

Resümierend ist festzuhalten, dass in der Hauptschule laut dem Curriculum zwar zu lernen ist, Textinhalte zusammenfassend wiederzugeben. Jedoch bleibt offen, in welchen (schriftlichen) Formen dies geschehen soll: D. h., hier muss nicht, kann aber eine Inhaltsangabe ihren Platz finden. Interessanterweise findet sich der stärkste Hinweis auf die Form der Inhaltsangabe bei den Vorschlägen zur Überprüfung bestimmter Fähigkeiten: eine »kurze schriftliche Zusammenfassung«. Dieser Ausdruck wird in der Literatur und in der Unterrichtspraxis oft auch synonym zum Begriff ›Inhaltsangabe‹ gebraucht (s. dazu

Absch. 2.3.4). Dennoch ist es bemerkenswert, dass der Terminus ›Inhaltsangabe‹ lediglich im Curriculum für die Hauptschule nicht auftaucht. Zu den Gründen lassen sich mehrere Hypothesen aufstellen. Wahrscheinlich ist die Idee einer stärker berufsbezogenen Ausbildung, wie sie das entsprechende Curriculum vorsieht, hier von Bedeutung, denn dabei hat die schulische Inhaltsangabe *als Form* eine nur geringe Relevanz. Die empirische Studie wiederum deutet darauf hin, dass die Form der Inhaltsangabe in der Praxis des Hauptschulunterrichts (auch weiterhin) große Beachtung findet.⁹¹

In der Darstellung der ministeriellen Vorgaben wurde deutlich, dass die Kerncurricula im Wesentlichen auf Kompetenzen eingehen und Textformen wie die Inhaltsangabe darin nur eine untergeordnete Rolle spielen. Die konkreten Bestimmungen der Inhaltsangabe, d. h. die Hinweise auf Normen oder Merkmale, sind dabei recht unterschiedlich. In allen Curricula aber werden viele der im Zusammenhang des Verfassens von Inhaltsangaben relevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen mehrfach angesprochen.⁹²

5.2 Hinweise zum Unterricht mit der Inhaltsangabe

In der fachdidaktischen Literatur finden sich auch Vorschläge und Hinweise zum Umgang mit der Inhaltsangabe. Eine Untersuchung der entsprechenden Arbeiten aus den verschiedenen Jahrzehnten ist insofern gewinnbringend, als deutlich wird, welche Vorgehensweisen die Autoren zu ihrer Zeit jeweils als hilfreich erachte(te)n. Deshalb werden im Folgenden die bedeutendsten Beiträge abseits der ›reinen‹ Methodenliteratur zur Einführung und zum Üben der Textform referiert (s. des Weiteren SAUTER & SAUTER 2005; WITT 2006; s. zur Hinführung an das Schreiben einer Zusammenfassung in der Grundschule DEHN & SCHNELLE 2001). Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit zeigt sich dann, ob und inwieweit die Vorschläge aus der Literatur in der heutigen Unterrichtspraxis umgesetzt werden.

5.2.1 Gerhard Storz

In der Zeitschrift »Der Deutschunterricht« hat sich Gerhard STORZ (1948/49) zur Inhaltsangabe geäußert. Er sieht eine vornehmliche Aufgabe des Schreibunterrichts in der Förderung sowie Entfaltung der schülerischen Selbsttätigkeit (s. dazu HECHT 2008). Ihm zufolge hat die Unterweisung im Schreiben »weit mehr als die Einführung in Sprechen und Lesen, Sprache und Literatur die Aufgabe, die Person und die Selbsttätigkeit des Schülers zu entbinden. Es muß also noch mehr als im Lesen und im Sprachverstehen angeknüpft werden an eine Fähigkeit des Schülers, nicht an ein Wissen und nicht an sein Gedächtnis«

⁹¹ Das Kerncurriculum für die *Oberstufe* u. a. wiederum ist stärker inhaltlich ausgerichtet und geht nicht direkt auf die Form der Inhaltsangabe ein. Dabei werden die in diesem Abschnitt beschriebenen Kompetenzen allerdings vorausgesetzt. Dies wird z. B. deutlich in den Ausführungen zu den am Ende der sogenannten »Einführungsphase an Gesamtschule, Fachgymnasium, Abendschule und Kolleg« (OB: 14 ff.) erwarteten Kompetenzen. Als verbindlicher Unterrichtsinhalt wird die »Festigung, Vertiefung und Erweiterung darstellender, analysierender, interpretierender, erörternder und gestaltender Texterschließungsverfahren« (ebd.: 15) verlangt. Zudem sollen die Schüler »wesentliche formale, sprachliche und inhaltliche Merkmale literarischer und pragmatischer Textarten im funktionalen Zusammenhang« (ebd.: 16) darstellen können.

⁹² S. a. das Plädoyer von ABRAHAM & FIX (2006: 12), »die ›Inhaltsangabe‹ weniger als eine Episode der 7. Jahrgangsstufe und mehr als Herausforderung mindestens der ganzen Sek. I zu sehen: Nur wenige dieser Handlungen, etwa das Beachten einer ›Textnorm‹ [hier offenbar verstanden als sprachlich-formale Norm, J. R.], lassen sich ›schnell‹ vermitteln; die anderen brauchen Übung, Zeit und zum Teil auch kognitive Entwicklung.«

(STORZ 1948/49: 41). Dabei ordnet er dem Schreiben die Fähigkeit des »Sehen[s]« (ebd.) zu.

Die Hinweise zur Inhaltsangabe passt der Autor in eine Art allgemeines Schreibcurriculum ein. In den Vordergrund seiner Schreiblehre stellt STORZ (1948/49: 42) die eben genannte Fähigkeit. Davon ausgehend empfiehlt er zunächst eine Übung im Sehen, bei der Bilder betrachtet und beschrieben werden. Die Inhaltsangabe folgt dieser Beschreibungsaufgabe: »Sie leistet und verlangt im Bereiche des Denkens, was die Beschreibung im Bereich des Vorstellens fordert« (ebd.: 44). Der Autor setzt sie mit 13 Jahren an und empfiehlt, bei der Übung mit dem Vorlesen einer kurzen Erzählung zu beginnen. Daran soll sich eine von der Schülerschaft verfasste Inhaltsangabe anschließen. Er argumentiert in diesem Zusammenhang dafür, die Übungen zur Inhaltsangabe von Anfang an schriftlich zu gestalten. So meint er in Bezug auf mögliche mündliche Versuche: »der Schüler müßte der Versuchung, der er ohnehin schwer genug widersteht, in derselben Reihenfolge einfach nachzuerzählen, erliegen« (ebd.).

STORZ (1948/49) erläutert dann die für eine Inhaltsangabe notwendigen Operationen, wobei er abwechselnd von einer Inhaltsangabe und einem Bericht spricht. So betrachtet er den Bericht respektive die Inhaltsangabe als eine Form, bei der Wichtiges und Unwichtiges geschieden und der Hergang einer Geschichte als Grund und Folge dargestellt werden muss. D. h., in der Inhaltsangabe ist die Logik des Zustandekommens von Ereignissen in den Blick zu nehmen. Vor diesem Hintergrund sind die weiteren Ausführungen des Autors zu verstehen: Während ihm zufolge die Beschreibung nach Worten sucht, die eine angemessene Vorstellung erzeugen, geht es bei der Inhaltsangabe darum, Vorstellungen auf den Begriff zu bringen. Dies bezeichnet er als analytische Tätigkeit. Für das Einüben dieser Tätigkeit empfiehlt er z. B., auf Formen des Polizeiberichts zurückzugreifen. Lehrreich soll dabei »neben dem Übergang vom Sinnhaft-Emotionellen ins Begriffliche der Wechsel im Ton und in den Sprachmitteln, etwa der veränderte Standpunkt gegenüber der Zeit«, (ebd.: 44 f.) sein. An die Inhaltsangabe schließt sich in diesem Curriculum als abschließende, gleichsam anspruchsvollste Übungsform eine Art Erörterungsaufsatz an. Im Rahmen dieser Schreiblehre erscheinen STORZ (1948/49: 47) mehrfache kurze Übungen mit höchstens halbstündiger Arbeitszeit ertragreicher als längere Aufsätze bzw. Übungen von mehreren Stunden. Bemerkenswert ist schließlich, wie der Autor das Verhältnis der beiden Übungen erläutert: »Solche längere Arbeiten sind nicht ganz zu entbehren, jeweils etwa am Ende eines Lehrgangs, und beide Aufgaben müßten zueinander im Verhältnis stehen von Versuch und Leistung, Übung und Probe« (ebd.).

5.2.2 Robert Ulshöfer

Robert ULSHÖFER (1952; 1968; 1978) hat sich mit der Inhaltsangabe ebenfalls in einem in der Zeitschrift »Der Deutschunterricht« publizierten Aufsatz sowie in seiner mehrbändigen und mehrfach aufgelegten »Methodik des Deutschunterrichts« auseinandergesetzt; die entsprechenden Angaben sind stellenweise im Wortlaut identisch, stellenweise weichen sie voneinander ab.⁹³ Diese Arbeiten haben vor allem Beiträge ab den 1960er Jahren be-

⁹³ Die »Methodik des Deutschunterrichts« von ULSHÖFER (1968) wurde 1952 zum ersten Mal aufgelegt. Sie erschien 1974 (zweite Auflage 1978) allerdings in einer Neufassung, in der sich auch die Passagen zur Inhaltsangabe von entsprechenden früheren Ausführungen des Autors unterscheiden (s. zu den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Auflagen der Methodik die bei PAEFGEN 2006: 18 angegebene Literatur). – Zum Zeitschriftenartikel Ulshöfers aus dem Jahre 1952 sei noch angemerkt, dass der Titel im Inhaltsverzeichnis des entsprechenden Hefts

einflusst, die wiederum in aktuellen Darstellungen aufgegriffen werden. Die Inhaltsangabe ist für ULSHÖFER (1952: 35) »eine für die Schule überaus wichtige Aufsatzform«, die Unterweisung im Anfertigen von Inhaltsangaben »ein hervorragendes Mittel der Erziehung zum verstehenden Lesen und zum richtigen Schreiben« (1968: 106). Und auch später spricht er noch von einer »Darstellungsform von grundlegender Bedeutung« (1978: 157).

Die Inhaltsangabe setzt der Autor für das siebte Schuljahr bzw. das Alter von 13 bis 14 Jahren an. Er gibt konkrete Hinweise zur Erarbeitung der Inhaltsangabe in vier Schritten (s. 1952: 36 ff.; 1968: 106 ff.; 1978: 158 ff.) und empfiehlt, von Erzählungen, vornehmlich Kurzgeschichten, auszugehen. Dies ist – folgt man aktuellen Lehrwerken – immer noch gängige Praxis, auch die empirische Studie dieser Arbeit bestätigt die Popularität von Kurzgeschichten und kurzen Texten im Allgemeinen als Vorlagen für Inhaltsangaben. Im *ersten* Schritt soll mit einer »mündliche[n] Inhaltsangabe« (1978: 158)⁹⁴ begonnen werden, bei der die Schüler im Sinne eines Referats unter Beachtung einiger Normen über einen selbst gewählten Text berichten. Dabei sollen sie sich u. a. an dem dreigliedrigen Schema aus Einleitung, Hauptteil und Schluss orientieren. Im Anschluss daran sollen Fragen und Kritik folgen, als hilfreich wird auch eine Tonbandaufnahme der Vorträge erachtet. Die Behauptung, dass dabei »eine natürliche Sprech- und Zuhörsituation« (1978: 159; s. a. 1952: 27; 1968: 107) entsteht, da die Schüler anderen über einen (unbekannten) Text berichten, ist allerdings – je nach dem Verständnis von Natürlichkeit – kritisch zu betrachten (s. aber auch 1968: 195). Die Übung soll wiederholt werden.

In einem *zweiten* Schritt soll ein unangekündigter Test geschrieben werden, im *dritten* Schritt sind »typische[]« (1978: 161) Fehler der Schüler zu verbessern. Der Autor zählt hier verschiedene Mängel auf und weist u. a. auf die Einleitungen und den Umstand, dass die Handlung einer Geschichte nicht in ihrem logischen Aufbau und Zusammenhang dargestellt wird, hin. Zu den von ihm herausgestellten Fehlern gehört auch der falsche Gebrauch des Tempus. Außerdem trifft – folgt man ihm – der Schluss respektive die Stellungnahme in den Schülertexten oft nicht den Kern einer Geschichte, »weil das Nachdenken über den Sinn einer Erzählung noch ungewohnt ist« (ebd.: 159). Der größte Teil der Fehler basiert ULSHÖFER (1978: 159) zufolge auf mangelnden Abstraktionsfähigkeiten. Er erklärt weiter:

»Das Verständnis des Schülers für den Text erweitert und vertieft sich mit seinem Ausdrucks- und Darstellungsvermögen. Die Korrekturanmerkungen sollen beides anregen. Deshalb werden alle Korrekturanmerkungen in Form von Fragen oder Arbeitsanweisungen gegeben, die unter der Überschrift »Beantwortung der Fragen« anstelle der üblichen Verbesserung erledigt werden« (ebd.: 160).

Der Autor schlägt anhand von Beispielen verschiedene Handlungsanweisungen und Verbesserungen vor, die jedoch kaum zu textübergreifenden Hilfestellungen zu verallgemeinern sind. Für den Schluss der Inhaltsangabe hat ULSHÖFER (1952) in älteren Arbeiten zudem einen Fragenkatalog entwickelt, der in neueren Arbeiten zunächst geändert und dann ganz entfernt wurde. Die Fragen sind aber insofern von Interesse, als sie teilweise an eine Konkretion von einigen derzeit in der Deutschdidaktik viel diskutierten Lesestrategien erinnern: »a) Welche Eigenschaften besitzt der Held der Geschichte? [Abs.] b) Aus

.....
von dem Titel über dem Beitrag selbst (ULSHÖFER 1952: 35) abweicht. Während im Inhaltsverzeichnis der Ausdruck »Inhaltsangabe« auftaucht, findet sich im Beitrag an gleicher Stelle der Begriff »Inhaltswiedergabe« (Hervorhebung von J. R.).

94 S. dagegen Abschnitt 5.2.1. S. des Weiteren DAHMS (1967: 528, Fußnote 45), der mündliche Inhaltsangaben für »praktisch kaum möglich« hält, ohne sich aber weiter zu erklären.

was für Beweggründen handelt er? [Abs.] c) Welche Eigenschaften des Helden gefallen mir gut und welche nicht? Möchte ich auch so sein? [Abs.] d) Wer ist der Gegenspieler des Helden? Welches sind seine Eigenschaften? [Abs.] e) Was ist besonders spannend an der Geschichte?» (ebd.: 42).⁹⁵ Im *vierten* Schritt schließlich soll eine schriftliche Leistungskontrolle folgen, in deren Rahmen die Lehrkraft zunächst Kontextinformationen zu dem Text, den die Schüler zusammenfassen müssen, mitteilt und diesen dann zweimal vorliest (1978: 162). Die Schüler haben währenddessen die Möglichkeit, Notizen anzufertigen. Es scheint nicht vorgesehen zu sein, dass sie die Vorlage in schriftlicher Form erhalten – somit ist die Gefahr, dass hier eher Gedächtnis- als Verstehensleistungen geprüft werden, zu bedenken.

Bei all diesen Hinweisen fällt auf, dass selbst in der Neufassung der »Methodik« nach wie vor ein starker Akzent auf Kontrollen und Leistungsüberprüfungen liegt. Darüber hinaus gibt der Autor zwar einige Empfehlungen zur Unterstützung der Jugendlichen. Aber verschiedene Anmerkungen, die auf häufige Fehler und die Erschöpfung der Schüler im Zusammenhang des Umgangs mit Inhaltsangaben verweisen (s. ULSHÖFER 1978: 159ff.; 1968: 110), bieten auch Indizien dafür, dass ein Teil der Jugendlichen durch die Aufgaben überfordert wird. Und so scheinen ULSHÖFERS (1978) breit ausgeführte Vorschläge zum Umgang mit der Inhaltsangabe in der Literatur auch weniger einflussreich zu sein als seine knappen Anmerkungen zur Konzeption der Textform (s. dazu Absch. 4.1.2).

5.2.3 Günther Dahms

In einem zweiteiligen Aufsatz hat Günther DAHMS (1967; 1968) in der Zeitschrift »Die Pädagogische Provinz« Ende der 1960er Jahre seine Überlegungen zu Nacherzählung und Inhaltsangabe veröffentlicht. Dabei knüpft er explizit an die oben dargestellten methodischen Hinweise seiner Vorgängerautoren an. Auf DAHMS' (1967; 1968) Beiträge wiederum greifen auch viele neuere fachdidaktische Arbeiten zur Inhaltsangabe zurück.

DAHMS (1967: 515), der sich in der Darstellung auf Inhaltsangaben von Erzählungen und Dramen beschränkt, geht von Folgendem aus: »Zweifelloos besteht die Grundschwierigkeit beim Erlernen der Inhaltsangabe darin, »das Wesentliche« zu finden.« Er problematisiert die unterrichtliche Praxis des Umgangs mit dieser Schwierigkeit: Die Techniken, die den Schülern Mittel an die Hand geben sollen, selbst zum Wesentlichen einer Geschichte zu kommen, hält er für ungeeignet. Die dabei häufig gebrauchten »Identitätsfragen« wie *Was ist das Wesentliche? Was ist der Kernpunkt hier?* usw. setzen voraus, daß bekannt ist, was gerade gesucht wird« (ebd.: Fußnote 7; s. a. die entsprechenden Fragen im Rahmen aktueller Lesestrategieprogramme und BRÄUER 2010a). Folgt man dem Autor, führen solche und weitere Fragen geradewegs zu einer stark »subjektiven« Sicht der Schüler auf den Text (s. a. die Definition der Inhaltsangabe bei FRITZSCHE 1994a; s. ebenfalls einen Vorschlag von DEHN & SCHNELLE 2001 für den Umgang mit dieser Schwierigkeit im Rahmen des Schreibens einer Zusammenfassung in der Grundschule). Ebenso sieht er aber Vorgehensweisen als problematisch an, bei denen die Lehrkraft starke Vorgaben macht und die Schüler das Wesentliche nicht selbstständig erarbeiten.

Ausgehend von einer Diskussion verschiedener Lehrbücher und Arbeiten zum Deutschunterricht entwickelt DAHMS (1967) eigene methodische Hinweise. Dabei knüpft er an

⁹⁵ S. zu vergleichbaren Fragen im Zusammenhang der Arbeit mit einer Anekdote von HEBEL (1999) auch die Schlüsselstelle M_1. – S. zur kritischen Auseinandersetzung mit den Fragen DAHMS (1967: 517). – S. zu Arbeitstechniken im Zusammenhang der Inhaltsangabe auch LEUBNER & SAUPE (2008: 32 f.).

STORZ' (1948/49) Verständnis der Inhaltsangabe an. Demzufolge geht es in der Inhaltsangabe um die Zusammenhänge und Beziehungen von in Texten dargestellten Ereignissen, Handlungen et cetera. Dies ist – folgt man DAHMS (1967: 520) – der Grund dafür, dass in der Inhaltsangabe die Handlung einer Erzählung vom Ende, nicht vom Anfang – wie bei der Nacherzählung – in den Blick genommen werden soll (s. dazu auch ZABKA 2004 a). Er erklärt nun, dass die Schüler, selbst wenn sie die Resultate eines Hergangs begriffen haben, dennoch leicht zum Nacherzählen neigen: »Weil sie die einzelne Tatsache nicht *als Resultat* begriffen haben. Man kann Resultate wissen, ohne sie als Resultate zu wissen« (DAHMS 1967: 520). Die Schwierigkeit der Inhaltsangabe liegt für den Autor nicht im Erkennen des Ergebnisses der Geschichte, sondern in dessen Zurückführung auf vorhergehende Ereignisse, die wiederum Resultate vorhergehender Ereignisse sind usw..

DAHMS (1967: 521 ff., vor allem 523) ist der Auffassung, dass Schüler beim Umgang mit komplexen Geschichten (zumindest im siebten Jahrgang) fremde Hilfe benötigen. Seinen weiteren Überlegungen legt er ein fiktives Unterrichtsgespräch zugrunde, in dem der Inhalt eines Textes gemeinsam erarbeitet wird. Er geht dabei von einer Art »worst case scenario« im Hinblick auf das (vorläufig fehlerhafte) Textverständnis der Schüler aus⁹⁶ und legt dar, wie diese behutsam zu einer Weiterentwicklung ihres Verständnisses geführt werden können. Das fiktive Gespräch kreist zunächst um das, was in der heutigen Leseforschung auch globale Kohärenz genannt wird. Damit wendet der Autor seine Auffassung der Inhaltsangabe, derzufolge das Geschehen vom Ende her »aufzurollen« ist, methodisch. Für das Plenumsgespräch prüft DAHMS' (1967: 524 ff.) eine Reihe von Fragen, die die Lehrkraft stellen kann und deren Beantwortung offensichtlich die Textrezeption im Sinne einer Inhaltsangabe unterstützen soll. So empfiehlt der Autor, im Anschluss an die Frage »Worum geht es?« (ebd.: 524), die den Text als Ganzes in den Blick nimmt, die Fragen »Wie kommt es dazu?« und »Wodurch hindurch kommt es zu ...?« (ebd.: 525) zu stellen. Sie sind für DAHMS (1967: 525) entscheidend, denn im Gelingenfall »sind die Antworten auf die beiden Fragen substantiell das, was eine Inhaltsangabe ausmacht; nicht weniger, aber auch nicht mehr.«

In dem dargestellten fiktiven Gespräch zeigt sich auch, wie der Lehrer immer wieder Fragen zu Einzelheiten eines Textes stellt, um von dort zu einem globalen Textverständnis zu führen. Insofern können die beiden Fragen zum Gesamttextverständnis und zur Rekonstruktion des konkreten Handlungsgeschehens als miteinander verbunden angesehen werden.

Im Mittelpunkt von DAHMS' (1967; 1968) Beiträgen aber steht die Entwicklung »von der Nacherzählung zur Inhaltsangabe.« Er empfiehlt, letztere »immer am Gegenbild der Nacherzählung deutlich« (1967: 528) zu machen. Zu diesem Zweck regt er zwei Übungen an, die auf die Form der Inhaltsangabe vorbereiten sollen. Die erste besteht aus sogenannten »Zusatzfragen« (1968: 174), die auf die Textwiedergabe in Form der Nacherzählung folgen sollen. Die Antworten darauf erfordern »nicht mehr Sätze erzählender, sondern behauptender Natur« (ebd.: 175). Die Fragen, die er am Beispiel einer Erzählung dafür konkret vorschlägt, sind teilweise suggestiv und lenken bewusst auf bestimmte »bedenkenswerte« Aspekte des Bezugstextes. DAHMS (1968: 176) betrachtet diese Übung als Hinführung zur Inhaltsangabe und schlägt vor, sobald die Klasse mit den Zusatzfragen vertraut ist, auf

⁹⁶ Im Hinblick auf die Unterrichtsorganisation dagegen nimmt er ein solches Szenario – wie eine Arbeitsverweigerung der Klasse – nicht an. Im Gegenteil: Auch die leistungsschwächeren Schüler arbeiten mit.

die Nacherzählung zu verzichten. Dann sollen nur die Fragen verwendet werden, die immer mehr auf den Grund-Folge-Zusammenhang des Geschehens zielen. Schließlich kann daran das Üben der Inhaltsangabe anknüpfen.⁹⁷

Als eine zweite Übung, die zur Inhaltsangabe hinführt, empfiehlt der Autor ein sogenanntes »Fragespiel«, bei dem die Schülerschaft eine ihr unbekannte Geschichte aus dem Lehrer »herausfragen« (ebd.: 177) soll. Bei diesem Spiel sollen die Schüler lernen, »tätig, aber zunächst unmerklich, von Einzelheiten abzugehen und auf Begriffe zu kommen« (ebd.), indem ihnen bewusst wird, welche Art von Fragen sie zum Ziel führt. Ein gelegentliches Resümee des bereits »Erfragten« soll ihnen anzeigen, an welchen Stellen der noch nicht vollständig bekannten Geschichte Lücken sind und somit nachgehakt werden muss. Den Gewinn dieser Übung sieht DAHMS (1968: 178) darin, dass die Schüler ohne »die sogenannte Textarbeit« die Struktur von Geschichten kennenlernen.

Die methodischen Hinweise von DAHMS (1967; 1968) greifen Schwierigkeiten bei der Einführung der Inhaltsangabe in der Unterrichtspraxis auf und versuchen, Lösungen für den Umgang damit anzubieten. Dabei werden Inhaltsangabe und Nacherzählung gegenübergestellt. Hier wird insbesondere einem geschickten Frageverhalten viel »zugetraut«. Bemerkenswert ist zudem, dass die angenommene mangelnde Motivation der Schüler zur Arbeit mit der Inhaltsangabe in dem fiktiven Unterrichtsgespräch nirgends ein Echo findet. Darüber hinaus ist vor dem Hintergrund der vom Autor angenommenen Schwierigkeiten in der Unterrichtspraxis zwar nachvollziehbar, dass die Schüler im Rahmen seines »Trainings« nicht vor die Aufgabe der selbstständigen Anfertigung einer Inhaltsangabe gestellt werden. Dennoch ist zu überlegen, ob nicht auch im Zusammenhang der Einführung der Textform das – wenngleich sicher oft noch »unbeholfene«, so doch eigenständige – Verfassen von Inhaltsangaben gewinnbringend sein kann (s. a. KUNZE 2004a zum »Lernen durch Überforderung«).

5.2.4 Joachim Fritzsche

Joachim FRITZSCHE (1994a) setzt sich im zweiten Band seiner »Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts« ausführlich mit dem schriftlichen Arbeiten auseinander. Neben einer kritischen Diskussion von Chancen und Grenzen einzelner Text- bzw. Aufsatzformen finden sich dort auch methodische Hinweise zum Umgang mit den Formen. Auf diese Hinweise beschränken sich die folgenden Ausführungen.

FRITZSCHE (1994a: 150 ff.) sieht eine besondere Schwierigkeit darin, Wesentliches und Unwesentliches eines Textes zu unterscheiden. Er hält es für wichtig, den Schülern diesbezüglich nicht zu schnell Vorgaben zu machen, um Verstehensprozesse nicht zu behindern. FRITZSCHE (1994a: 150) rät deshalb, die Inhaltsangabe nicht als Abschluss, sondern als »Zwischenstation« der Arbeit mit einem Text zu nutzen, so dass Schüler ihre Texte (also auch Entscheidungen darüber, was wichtig und unwichtig ist) miteinander vergleichen und darüber diskutieren können. Er macht zudem zwei konkrete Vorschläge für die Arbeit im Unterricht, die spielerisch gestaltet dazu dienen sollen, den »Objektivitätsanspruch« der Inhaltsangabe zu »verringern[n]« (ebd.: 157). Die Schüler sollen in der ersten Übung

⁹⁷ Dem Fragen weist Dahms (1968: 174, 177) im Allgemeinen einen zentralen Platz im Deutschunterricht zu, da es ihm zufolge zum Wesen geistigen Arbeitens gehört. – S. kritisch zu auf dem »Abarbeiten« von Fragen aufbauenden, zusammenhangslosen Schülertexten und einem entsprechenden Schreib- bzw. Aufsatzunterricht ABRAHAM (1994: insbesondere 86 ff., 110–113). S. dazu aber auch ABRAHAM & KEPSEK (2009: 221).

zu einem bestimmten Thema eine eigene Geschichte entwerfen, die dann einem anderen Schüler zugeteilt wird, der dazu eine Inhaltsangabe anzufertigen hat. Diese Inhaltsangabe wiederum wird an einen weiteren Schüler gegeben, der auf deren Basis wieder eine Geschichte anfertigen soll. Schließlich sollen die Ausgangsgeschichte und die neu entstandene Geschichte verglichen werden: Die Inhaltsangabe »hat hier eine klare Funktion: Sie soll dem zweiten Schreiber den ›Plot‹ für eine Geschichte liefern« (ebd.: 158).

In der zweiten Übung sollen Inhaltsangabe und Nacherzählung so gegenübergestellt werden, dass ein Teil einer Klasse zu einem Bezugstext eine Inhaltsangabe anfertigt, ein anderer Teil zu demselben Text eine Nacherzählung. Als Alternative schlägt er vor, dass Schüler in Tandems arbeiten und dabei zu unterschiedlichen Texten eine Nacherzählung verfassen. Auf deren Basis soll der jeweils andere Schüler dann eine Inhaltsangabe erstellen (ebd.: 158). Auf diese Weise soll ein Verständnis für die Unterschiede beider Formen befördert werden.

Des Weiteren gibt FRITZSCHE (1994a: 158) Hinweise zu Textvorlagen. Er empfiehlt, den Schülern die Texte in schriftlicher Form bereitzustellen, sich dabei allerdings auch die »Gefahr« (ebd.) des Abschreibens vor Augen zu führen. Als besonders geeignet erscheinen ihm »literarische Texte, die handlungs- und ereignisreich sind und deren Geschehnisse nach einer Erklärung verlangen« (ebd.; s. a. THIEL 1986: 396 und das Interview H_o). Dabei stellt der Autor auch Überlegungen zur Kürze und Fremdheit von Texten an (s. a. FRITZSCHE 2005: 28).⁹⁸ Überdies sind ihm zufolge einzelne Buchkapitel für Inhaltsangaben geeignet, Filme hingegen dann weniger, wenn sie nicht verfügbar sind, um sich darauf beziehen zu können.

Die von FRITZSCHE (1994a) vorgeschlagenen Übungen sind ohne größeren Aufwand zu realisieren und zielen auf die Bewusstmachung wichtiger Unterschiede zwischen Inhaltsangabe und Nacherzählung. Sie wirken allerdings etwas »künstlich«: So werden die von den Schülern verfassten Texte aus methodischen Gründen mit Funktionen aufgeladen, die sie allein im Rahmen der Einführung der Inhaltsangabe haben. Die Empfehlungen zu Textvorlagen wiederum orientieren sich an eben dieser Funktion des Übens von Inhaltsangaben und nur eingeschränkt an der Frage, bei welchen Texten die Inhaltsangabe grundsätzlich eine geeignete Form der Er- und Bearbeitung ist.

5.2.5 Michael Becker-Mrotzek & Ingrid Böttcher

Michael BECKER-MROTZEK & Ingrid BÖTTCHER (2011) differenzieren in ihrem mehrfach aufgelegten »Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II« Exzerpte und Inhaltsangaben anhand ihrer Bezugsgegenstände: Während Exzerpte expositorische Texte zur Grundlage

⁹⁸ Aus der Perspektive des Übens von Inhaltsangaben kann es mitunter sinnvoll sein, als Vorlagen kurze (literarische) Texte auszuwählen (s. in diesem Zusammenhang auch MELENK in MELENK & KNAPP 2001: 149; ABRAHAM 1994: 40; s. des Weiteren die Thesen von PAEFGEN 1998: 17 f., aber auch 20). Allerdings sind Inhaltsangaben kurzer Texte keineswegs per se leichter als Inhaltsangaben langer Texte. Bei kurzen Texten »kann der Versuch fehlschlagen, Handlungsschritte zu markieren, die für das Verständnis des Handlungsergebnisses und der Entwicklung dorthin unverzichtbar sind« (ZABKA 2010: 66). Es ist hier auch nicht einfach, eine gegenüber dem Ausgangstext kürzere Textwiedergabe vorzulegen. Diese Schwierigkeit wird in der Literatur aber nicht immer ausreichend berücksichtigt. So meint z. B. KÖPPERT (2006: 355) in ihrem Artikel zu Kurzgeschichten (ohne weiter zu differenzieren): »Eine inhaltliche Zusammenfassung führt vor Augen, dass das äußere Geschehen von Kurzgeschichten oft in ein, zwei Sätzen abgehandelt ist; ein Grund auch, warum die Gattung Kurzgeschichte nicht als Exerzierfeld für schriftliche Inhaltsangaben fungieren sollte.« – MENZEL (1984: 18) wiederum sieht Inhaltsangaben von kurzen Texten unter kommunikativen Gesichtspunkten kritisch, stellt aber zugleich aber heraus, dass sie der Vergewisserung über das eigene Verstehen und als Basis für Unterrichtsgespräche dienen können (s. außerdem die DIN-Norm 1426: 2 f.).

haben, geben Inhaltsangaben literarische Texte wieder (ebd.: 172 ff.). Sie führen dann einen »Lehrgang« (ebd.: 177 ff.) für das Zusammenfassen sowie Exzerpieren von Sachtexten aus und geben anschließend Beispiele für mögliches Material sowie dessen Bearbeitung im Unterricht. Insofern die Autoren auch auf die unterschiedlichen Bedingungen und Prozesse des Zusammenfassens von expositorischen und literarischen Texten verweisen, zielen ihre Hinweise gerade nicht auf den Umgang mit Inhaltsangaben. Legt man allerdings – im Bewusstsein dessen, dass jeder konkrete Text spezielle Anforderungen bereithält (s. Abschn. 3) – ein Verständnis der Textform zugrunde, nach dem literarische ebenso wie pragmatische Texte Basis für eine Inhaltsangabe sein können, so lässt sich der Lehrgang von BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011) auch als Vorschlag für das Üben von Inhaltsangaben mit Sachtexten als Vorlage betrachten.⁹⁹ Aus dieser Perspektive werden die entsprechenden Hinweise im Folgenden referiert.

Die Autoren beziehen sich auf bereits vorhandene Konzepte und führen das Ziel des von ihnen vorgeschlagenen Vorgehens mit Blick auf die Schüler wie folgt aus: »Über die allmähliche Verfertigung einer konkreten Zusammenfassung gewinnen sie Einsicht in ihre allgemeine sprachliche *Struktur* und kommunikative und wissensverarbeitende *Funktion*« (ebd.: 177). Die Jugendlichen sollen u. a. Techniken und sprachliche Darstellungsmittel der Zusammenfassung erlernen (ebd.: 185). Der Lehrgang verfolgt dabei die Absicht, die Schüler mittels »überschaubare[r] Schreibaufgaben« (ebd.) zu allgemeinen Regeln zu führen. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011) breiten ihre Vorschläge auf der Basis von wesentlichen, beim Zusammenfassen zu bewältigenden Aufgaben aus. Zu diesen zählen sie das begriffliche Zusammenfassen von propositionalen Gehalten, das Explizieren von illokutiven Funktionen und argumentativen Strukturen sowie das Kommentieren des Ausgangstextes (ebd.: 177 f.). Vor diesem Hintergrund schlagen sie ein mehrschrittiges Vorgehen mit den aufeinanderfolgenden Aufgaben des Reduzierens, Zusammenfügens, Verknüpfens sowie gegebenenfalls Kommentierens (s. ebd.: 178 ff.) unter Nutzung wechselnder Sozialformen vor.

Im *ersten* Schritt sollen die Schüler einen Text einzeln »auf seine Hauptgedanken [...] reduzieren« (ebd.: 178), indem sie das Thema eines Absatzes in einem Stichwort festhalten sowie die dazugehörige Hauptaussage in einem Satz zusammenfassen. Anschließend sind die Lösungen der Jugendlichen im Plenum zu besprechen. Ein Schüler legt seine Lösungen zum Abgleich auf einer Folie vor, die mit einem Overheadprojektor für alle Akteure sichtbar an die Wand projiziert wird. Dabei hat der Lehrer die Aufgabe, die Schüler auf vom Ausgangstext nicht gedeckte Lesarten (also fehlerhaftes Textverständnis) hinzuweisen. Außerdem können hier Techniken und Strategien für diesen Arbeitsschritt wie das Kondensieren, Tilgen und Selektieren vorgestellt werden. In einem *zweiten* Schritt sollen die Schüler »auf der Grundlage der überarbeiteten Reduktionen eine zusammenhängende Zusammenfassung, einen Fließtext [...] schreiben« (ebd.: 179). Auch hier werden die Schülerlösungen im Plenum diskutiert, z. B. im Hinblick darauf, ob der Ausgangstext angemessen wiedergegeben wurde. Im *dritten* Schritt arbeiten die Schüler »die argumentative Qualität der einzelnen Absätze heraus, indem sie die einzelnen sprachlichen Handlungen ermitteln und benennen« (ebd.: 180).¹⁰⁰ Auf diese Weise sollen die Verknüpfungen der Sätze

⁹⁹ S. a. die Auseinandersetzung von BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011: 185) mit einem möglichen Einwand gegen ihren Lehrgang, bei dem der ins Spiel gebrachte Begriff »Inhaltsangabe« unwidersprochen bleibt.

¹⁰⁰ In den von BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011) nicht rezipierten Untersuchungen von KESELING (1984 u. a.) wird deutlich, dass Verfasser von summaries wissenschaftlicher Aufsätze (allem Anschein nach handelt es sich in

und deren kommunikative Funktionen dargestellt werden. Außerdem haben die Schüler nun einen Einleitungssatz zu schreiben, in dem das Thema des Gesamttextes zur Sprache kommt (s. a. Abschn. 3.1 zu diesem Vorgehen beim Verfassen von Einleitungssätzen). Wie zuvor werden die entstandenen Schülertexte abermals im Plenum vorgestellt und besprochen: Dabei geht es u. a. darum, ob die Herausarbeitung der sprachlichen Handlungen zutreffend ist und ob die Textwiedergaben neutral oder wertend sind. Zusätzlich sind nach Meinung der Autoren Entscheidungen darüber zu treffen, ob und welche Passagen zitiert werden (ebd.: 181).

Im *vierten* Schritt »verfassen die Schüler selbstständig eine Zusammenfassung des zweiten Textes« (ebd.). Gemeint ist hier ein neuer Ausgangstext, der gemäß den oben genannten Schritten zu bearbeiten ist. Die bisherige Übung wird somit weitgehend wiederholt, jedoch sind die Schüler verstärkt zur eigenständigen Arbeit aufgefordert und das Überprüfen der einzelnen Schritte/Texte erfolgt hier nicht im Plenum, sondern in Kleingruppen. Zu diesem Zweck geben BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011: 182) einige Leitfragen vor, die eine sachliche Besprechung ermöglichen sollen. Sie empfehlen, den Lehrgang in den Klassen acht und neun damit zu beenden. Für höhere Jahrgangsstufen schlagen sie einen weiteren, *fünften* Schritt vor, der zu einer Stellungnahme zum Text führt (s. a. Abschn. 4.1.2 zur dreigliedrigen Inhaltsangabe). Während es bisher um sachlich-neutrale Zusammenfassungen ging, ist es nun das Ziel, »eine eigene Position zu entwickeln und zu formulieren« (ebd.: 182). Deshalb sollen die Schüler sich mit dem Bezugstext auseinandersetzen und gegebenenfalls Einwände in einem Schlusssatz darlegen. Zur Unterstützung werden Leitfragen bereitgestellt (ebd.: 183). Auf diese Weise sollen Erfahrungen mit der kritischen Textauseinandersetzung ermöglicht werden. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011: 183–185) weisen an der Stelle zudem auf die Möglichkeit einer kriteriengestützten Bewertung der so entstandenen kommentierenden Textzusammenfassungen hin.

Des Weiteren geben die Autoren Hinweise, welchen Anforderungen Ausgangstexte im Zusammenhang solcher Übungen zu genügen haben (und führen exemplarisch auch solche Texte auf): Sie sollen einen Bezug zur Schülerlebenswelt haben, ohne Spezialwissen verständlich sein, nicht zu lang, aber auch nicht zu kurz sein und kontroverse Positionen ausführen, um die Auseinandersetzung zu befördern (ebd.: 186).

BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011) gehen offensiv mit möglichen Vorwürfen gegen den von ihnen selbst »kleinschrittig[]« sowie »angeleitet[]« (ebd.: 185) genannten Lehrgang um und verteidigen den Wert eines solchen Vorgehens.¹⁰¹ Dabei heben sie besonders auf die Diskussion von Schülertexten im Plenum bzw. in Gruppen ab und zeigen somit ihre Wertschätzung einer gemeinsamen Arbeit mit Textwiedergaben. Mit ihrem Lehrgang können die Schüler langsam und im ständigen gegenseitigen Austausch an eine komplexe Textform bzw. an Techniken der Sachtextzusammenfassung herangeführt wer-

der Studie um fortgeschrittene Schreiber) bei der Rezeption der Vorlage und der Produktion der Wiedergabe ihr Augenmerk zunächst und vor allem auf die Illokutionstypen sprachlicher Äußerungen bzw. die Argumentationsstruktur von Texten richten (ebd.: insbesondere 132–140; s. zu Bezeichnungen für Autorenhandlungen in Abstracts tabellarisch FLUCK 1988: 83). Daraus sind keine direkten Ableitungen für die Didaktik des Zusammenfassens zu ziehen. Interessant sind die Befunde jedoch, da BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011) eine andere Reihenfolge beim Zusammenfassen von Sachtexten vorschlagen, so dass zumindest eine Auseinandersetzung mit den Untersuchungen von KESELING (1984) lohnenswert sein dürfte.

¹⁰¹ S. zu einem Lehrgang zum schrittweisen Zusammenfassen auch das ausführliche Werk der US-amerikanischen Lehrerin und Autorin EMILY KISSNER (2006) sowie insbesondere ihre Erläuterungen in der Einführung (ebd.: ix–xii).

S. des Weiteren BERKEMEIER (2010) zum Begleiten von Teilprozessen beim Zusammenfassen von Sachtexten.

den. Allerdings zielt das Schritt-für-Schritt-Vorgehen mehr auf eine abschnittsweise Reduktion des Ausgangstextes, während die Abstrahierung und Begriffsbildung in größeren Zusammenhängen eine weniger prominente Rolle spielt. Auf sie hebt z. B. FRITZSCHE (2005: 28 f.) in einem Artikel zur Zusammenfassung von Sachtexten ab und macht Vorschläge zu einer im Vergleich mit dem Lehrgang von BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011) gegenteiligen Vorgehensweise, bei der gleich am Beginn das Thema des Textes und dessen Intention bzw. kommunikative Funktion rekonstruiert wird.

6 Empirische Studien zur Inhaltsangabe

Im Laufe dieses Kapitels wurde deutlich, dass die schulische Inhaltsangabe in der Fachdidaktik rege diskutiert wird. Während einige »theoretische« Artikel zur Veranschaulichung oder zum Beleg ihrer Thesen mitunter exemplarisch auf von Schülern angefertigte Textwiedergaben zurückgreifen, ist das Angebot an empirischen Untersuchungen zur Inhaltsangabe recht überschaubar. In diesem Abschnitt werden nun die (teilweise schon angesprochenen) Ergebnisse empirisch fundierter Studien aus dem deutschsprachigen Raum, in deren Zentrum die schriftliche schulische Inhaltsangabe steht, in Kürze dargestellt und diskutiert. Dabei wird es jeweils ausschließlich um den empirischen Part gehen, die anderen Teile dieser Arbeiten wurden in den bisherigen Abschnitten bereits berücksichtigt.

6.1 »Lesarten – Schreibarten«

Ulf ABRAHAM (1994) hat eine Untersuchung vorgelegt, die hinsichtlich des methodischen Vorgehens und der Aussagekraft nicht leicht einzuordnen ist. Sie stützt sich auf einen Aufsatzkorpus, der circa 700 Schülertexte aus den späten 1980er Jahren enthält. Der Autor untersucht verschiedene, von Schülern angefertigte Textformen in je eigenen Kapiteln vor dem Hintergrund spezifischer Thesen (z. B. ebd.: 38, 56, auch 8f.). Diese sind nicht auf Zustimmung/Ablehnung hin ausgelegt, vielmehr buchstabiert ABRAHAM (1994) die Thesen während seiner Untersuchung aus. Dabei grenzt er sich gegenüber »statistisch-empirische[n] Analysen« (ebd.: 8) ab; nach eigener Überzeugung erfasst er gleichwohl »typische[] Züge und Merkmale textbesprechenden Schreibens« (ebd.: 10). In jedem Fall bleiben die genauen Entstehungsbedingungen der Schülertexte, die Verfahren ihrer Aufbereitung und die Auswertungsmethoden weitgehend ungeklärt. Der Autor verweist lediglich auf die Herkunft des nur exemplarisch dokumentierten Materials – es handelt sich demnach um korrigierte und benotete Aufsätze aus einem bayrischen Gymnasium – und erklärt, dass er die Schülertexte »interpretier[t]« (ebd.: 8). Und so werden auch die Untersuchungen eher unsystematisch dargestellt, »theoretische« Überlegungen und Analysen werden zum Teil vermengt.¹⁰² Deshalb ist es nicht ohne Schwierigkeiten,

¹⁰² Es sei hier noch darauf hingewiesen, dass ABRAHAM (1994: 50) in seinen Untersuchungen u. a. auf von Schülern angefertigte Textwiedergaben zu der Vorlage »Der kluge Richter« zurückgreift und daran einige Schwierigkeiten beim Anfertigen einer Inhaltsangabe aufzeigt. Dieser Text stammt aus dem »Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes« von Johann Peter HEBEL (1999), dessen Anekdoten sich offenbar – ABRAHAM (1994: 39 f.) sowie ABRAHAM & FIX (2006: 12) deuten dies an – im Deutschunterricht, insbesondere im Zusammenhang der Inhaltsangabe, großer Popularität erfreuten. Die vorliegende Studie bietet Hinweise dafür, dass das nach wie vor gilt: So kommt in einer der untersuchten Stunden der Text »Das Mittagessen im Hof« zum Einsatz, welcher im »Schatzkästlein« unmittelbar vor »Der kluge Richter« abgedruckt ist und durchaus vergleichbare Anforderungen bei der Textrezeption bereithält (s. die Schlüsselstelle M_1).

Resultate der Materialuntersuchung zu benennen, was bei der Rezeption der Arbeit bisher kaum reflektiert wurde.

ABRAHAM (1994) analysiert Inhaltsangaben aus fünf siebten Klassen, d. h. genauer, er analysiert, wie Schüler die Schreibaufgabe Inhaltsangabe (in einer Prüfungssituation) umsetzen und wie Lehrer mit den von den Jugendlichen angebotenen Schreibprodukten (im Rahmen der Leistungsbewertung) umgehen. Dabei zeigt er, dass die von den Schülern im Rahmen des Verfassens einer Inhaltsangabe geforderte distanzierte Textbegegnung eine Überforderung darstellen kann. Die Phase der sogenannten Zweitlektüre wird ihm zufolge meist vorausgesetzt und den Schülern »ein Überspringen der identifikatorischen und empathischen ›Erstlektüre‹« (ebd.: 46) zugemutet. Deutlich wird, dass die Inhaltsangabe gewissermaßen unsensibel ist für spezifisch affektive Reaktionen auf Texte (s. ebd.: 55; s. a. Absch. 4.3). In diesem Zusammenhang geraten, folgt man dem Autor, individuelle Rezeptionsleistungen und -schwierigkeiten aus dem Blick. Stattdessen rückt vielmehr »Stilbildung« (ebd.: 38; zusammenfassend: 56) in den Vordergrund.

Vor allem aber macht ABRAHAM (1994) deutlich, inwiefern die Anforderungen beim Verfassen von Inhaltsangaben – die er anhand von Korrekturanmerkungen der Lehrpersonen rekonstruiert und die über die in Abschnitt 2.1 besprochenen Textnormen hinausgehen – konfligieren können. Er stellt heraus, dass und in welcher Weise die Schüler sogenannten »Doppelbindungen« (ebd.: 43, 52, 55) unterliegen. Sie finden »sich überall dort, wo die tradierten ›Stilnormen‹ dieser Schreibform mit dem individuellen Rezeptionsprozeß über Kreuz geraten« (ebd.: 55). Die daraus resultierenden Schwierigkeiten erachtet ABRAHAM (1994: 52) als »unlösbar ohne eine – durch die Rede von der ›Textsorte Inhaltsangabe‹ ja eigentlich vorausgesetzte, aber nicht eingelöste – Funktions- und Adressatenbestimmung.« Damit macht er auf einen Aspekt aufmerksam, der sich auch im Rahmen der empirischen Studie dieser Arbeit als wichtig erweisen wird (s. Kap. IV). Es deutet sich aber hier schon an, dass die Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen, nur vor dem Hintergrund konkreter Unterrichts- und Schreibziele angemessen bewältigt werden kann (s. a. Absch. 4 und HAUEIS 1995). Ohne sie haben die Schüler keine Möglichkeit, sich beim Schreiben zu orientieren – und ohne sie, dass zeigt sich in ABRAHAM'S (1994) Studie, können die Textprodukte auch nur schwer widerspruchsfrei bzw. auf begründete Weise bewertet werden. Darüber hinaus bestätigt die Studie, dass das Verfassen einer Inhaltsangabe höchst komplexe Anforderungen bereithält, wobei insbesondere die Herausforderungen der Rezeption des Ausgangstextes leicht unterschätzt werden können.

Resümierend ist festzuhalten, dass die Untersuchung ABRAHAM'S (1994) aktuellen methodischen Standards zwar nicht genügen kann. Außerdem wird zu wenig in Rechnung gestellt, dass die Inhaltsangaben in Leistungssituationen verfasst wurden, was insbesondere den vom Autor analysierten Umgang mit den je individuellen Rezeptionsprozessen der Schüler betrifft. Deshalb lassen sich auf der Basis dieser Untersuchung auch nur schwerlich Rückschlüsse auf die allgemeine Unterrichtspraxis im Zusammenhang der Inhaltsangabe ziehen (s. entsprechend die Kommentierung der Studie von Fritzsche in FRITZSCHE & al. 2006: 5). Dennoch liefert seine Arbeit wichtige Ergebnisse. So weist er nach, dass konkurrierende Anforderungen der Textform zu erheblichen Schwierigkeiten – insbesondere beim Verstehen literarischer Texte – führen (s. a. ebd.: 55).¹⁰³

¹⁰³ Insgesamt ist ABRAHAM'S (1994) kritische Haltung gegenüber dem Umgang mit Inhaltsangaben unverkennbar: Immer wieder spricht er betont distanziert von der *sogenannten* Inhaltsangabe (ebd.: 38, 54). Seine Studie steht dabei

6.2 »Schreiben zu Texten – Schreiben zu Bildimpulsen«

Das »Ludwigsburger Aufsatzkorpus«, auf welches Martin FIX & Hartmut MELENK (2000) eingehen, stammt aus einem Forschungsprojekt an der PH Ludwigsburg mit dem Namen »Einfluss emotionaler Faktoren auf das Lernen in den Fächern Physik und Deutsch«. Bei ihrer Veröffentlichung bzw. bei dem Korpus handelt es sich um keine empirische Studie im eigentlichen Sinn. Jedoch ist der Umgang mit den erhobenen Daten an dieser Stelle erwähnenswert. Schon der Titel macht deutlich, dass mehrere Fächer an dem Projekt beteiligt waren. In den Jahren 1997 und 1998 wurden in achten Klassen an Schulen in Baden-Württemberg Daten verschiedener Art erhoben (s. dazu FIX & MELENK 2000: 3). In diesem Zusammenhang wurden zwei Schreibaufgaben gestellt: Die erste fordert das Verfassen einer Inhaltsangabe mit Stellungnahme zu narrativen Texten, die zweite freies oder kreatives Schreiben zu Bildvorlagen.

Die beiden Aufgaben kontrastieren in mehrerlei Hinsicht stark. Zum einen bringen sie unterschiedliche Anforderungen und Ziele mit sich. So sprechen die Autoren im Zusammenhang der ersten Aufgabe (mit Blick auf die Textnormen) von »gebundene[m]«, im Rahmen der zweiten hingegen von »freie[m]« Schreiben (ebd.: 4). FIX & MELENK (2000: 4) erklären zudem, dass »der Lerncharakter bei den Bildimpulstexten weniger stark ausgeprägt war als bei den Inhaltsangaben.« Zum anderen unterscheiden sich die Aufgaben auch hinsichtlich der Beliebtheit unter den Schülern deutlich: Während die Inhaltsangabe bei ihnen die unpopulärste Textform darstellt, sind sogenannte freie Schreibaufgaben am Beliebtesten (s. FIX & MELENK 2000: 9; s. a. FIX 2008b: 57f.). Bemerkenswert ist die Konzeption der Schreibaufgabe zur Inhaltsangabe überdies, da in Anlehnung an die damaligen Lehrpläne die dreigliedrige Inhaltsangabe zum Einsatz kommt (s. Absch. 4.1.2). Somit wird zusätzlich zur »eigentlichen« Inhaltsangabe eine Stellungnahme verlangt, obwohl sie nach Meinung der Autoren eine »eigene, abgetrennte Textsorte darstellt« (FIX & MELENK 2000: 11).

Das gesamte Aufsatzkorpus enthält ungefähr 2300 Texte von mehreren hundert Schülern. Sie entstanden im Rahmen von (aus mehreren Phasen bestehenden) Unterrichtseinheiten, die ungefähr neun bis zehn Stunden umfassen und deren Abschluss eine Klassenarbeit bildet (s. ebd.: 14 ff.). Die Auswertung der Schülerarbeiten wurde von den Lehrern der beteiligten Klassen vorgenommen. Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, erhielten sie dafür bestimmte Vorgaben, nämlich ein allgemeines Bewertungsraster für die Inhaltsangaben und konkrete Hinweise zu den jeweiligen Ausgangstexten.

Das Auswertungsraster, welches von Hartmut Melenk entwickelt wurde und das auch in den Untersuchungen von FIX (2004) sowie MELENK & KNAPP (2001) eine entscheidende Rolle spielt, wird nun in Kürze vorgestellt (s. näher dazu FIX & MELENK 2000: 23 ff.). Bei der Anwendung des Rasters können für einen Schülertext maximal 30 Punkte vergeben werden. Diese Punkte werden allerdings nicht nach einem holistischen Verfahren im

unter dem Eindruck einer allgemeinen Kritik an der (damaligen) Praxis des Deutschunterrichts (ebd.: 13 ff.). In diesem Zusammenhang fordert er, der affektiven Dimension des Lernens mehr Gewicht zu schenken. Das Verfassen von Inhaltsangaben in der »traditionellen« Art und Weise wiederum scheint ihm dafür wenig geeignet zu sein. – In einem neueren, gemeinsam mit Martin Fix verfassten Beitrag nimmt er jedoch eine wesentlich moderatere Position bezüglich Bedeutung, Chancen und Grenzen der Textform ein (ABRAHAM & FIX 2006: vor allem 7 f.).

Im Übrigen unterschätzt der Autor die Handlungsmöglichkeiten von Lehrkräften in der Institution Schule auch im Rahmen von Leistungsüberprüfungen (ebd.: 54). Sie erscheinen bei ihm teilweise wie bloße »Vollzugsorgane« von Vorgaben, nicht wie professionell Handelnde mit einem gewissen Grad an Autonomie.

Sinne eines Gesamteindrucks, sondern für verschiedene Teile und Aspekte der Inhaltsangabe separat verteilt: So können für die »Einleitung« fünf, für den dort auch als »Inhaltsangabe« bezeichneten »Hauptteil« zehn, für die »Stellungnahme« fünf und für die »Sprache« abermals zehn Punkte vergeben werden. Für jeden dieser Bereiche werden genauere Angaben zu Vergabe und Abzug von Punkten gemacht. Zusätzlich werden für jeden Ausgangstext gesondert detaillierte Hinweise gegeben (ebd.: 25 ff.). D. h., die Punkteverteilung findet statt vor dem Hintergrund textspezifischer Anmerkungen dazu, welche Aspekte der Vorlagen in den Inhaltsangaben auf welche Weise umzusetzen sind.

Damit wird die Basis geschaffen für eine differenzierte und intersubjektiv nachvollziehbare Auswertung der Schülerarbeiten. Diesem Vorgehen kann somit Vorbildcharakter im Hinblick auf vergleichbare und begründete Bewertungen von Inhaltsangaben (nicht nur) in Leistungssituationen attestiert werden (s. demgegenüber Absch. 6.1 und die Hinweise von DEHN 2001: 78). Allerdings ist anzumerken, dass einige Aspekte der Schülertexte wie die sprachlich-formalen Textnormen oder die Interpunktion im Rahmen der Punktevergabe – trotz entsprechend kritischer Diskussion durch die Autoren im »allgemeinen« Teil der Arbeit (ebd.: 11) – eigenständiges Gewicht erhalten: So können *allein* mit der Umsetzung jener Normen oder richtiger Zeichensetzung Punkte erreicht werden, ohne dass dabei andere Aspekte der Inhaltsangabe eine Rolle spielen. Von Interesse wäre überdies gewesen, wie sich das Gesamturteil über einen Schülertext anhand des vorgestellten Rasters von einem Gesamturteil auf der Grundlage eines Globaleindrucks unterscheidet.¹⁰⁴

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es sich beim »Ludwigsburger Aufsatzkorpus« um eine wichtige Neuerung handelt (s. a. ebd.: 1). Es ist ein Beispiel dafür, nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Datenbasis und Auswertungsmethoden einer Untersuchung detailliert zu veröffentlichen. Zu beachten ist jedoch, dass dies nicht nur aus finanziellen – worauf die Autoren allein hinweisen –, sondern auch aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht immer möglich ist.

6.3 »Textrevisionen in der Schule«

Die Studie von Martin Fix (2004) ist in einer ersten Auflage im Jahr 2000 erschienen. In ihrem Zentrum steht die Überarbeitung von Texten am Beispiel der Inhaltsangabe und des freien Schreibens zu Bildimpulsen. Die Untersuchung greift auf mehrere Datensätze sowie Daten unterschiedlicher Art zurück. Ihre Entstehung hängt auch mit dem »Ludwigsburger Aufsatzkorpus«, aus dem Fragebögen und Schüleraufsätze aus 24 Klassen vorliegen, zusammen; dabei wurden u. a. kognitive und emotionale Einflussfaktoren auf die Revisionsprozesse erhoben. Für eine begleitende Studie wurden drei Klassen – je eine Klasse aus den Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium –, deren Schüler ungefähr zehn Prozent der Population des Rahmenprojekts ausmachen, ausgewählt. In diesen wurden Schreibkonferenzen zur Überarbeitung von Texten mit teilnehmender Beobachtung begleitet – hier liegen z. B. Gesprächsprotokolle vor –, anschließend wurden Interviews mit den Schülern geführt. Die Ergebnisse werden von Fix (2004) differenziert dargestellt,

¹⁰⁴ Auch wären weitere Angaben zu der folgenden, auf die Bewertung der stilistischen Gestaltung der Schülertexte bezogenen Aussage von Bedeutung: »Der intuitive Eindruck ist verlässlicher als Kriterien« (Fix & Melenk 2000: 25). – S. zum Thema »holistische Beurteilung von Schülertexten« auch die Studie von Grzesik & Fischer (1984: insbesondere 211) sowie Bremerich-Vos & Possmayer (2011: insbesondere 37–39) und die Hinweise von Ossner (2008: 128 f.).

außerdem gibt es zwei Einzelfallstudien. Im Folgenden werden nur die im Rahmen der vorliegenden Arbeit relevanten Resultate zu Einstellungen der Schüler gegenüber unterschiedlichen Textformen sowie zum Umgang mit Inhaltsangaben referiert.¹⁰⁵

Die allgemeinen Befragungen zeigen, dass die Inhaltsangabe gegenüber anderen Textformen äußerst unpopulär ist. Im Vergleich mit dem freien Schreiben, der Erzählung, der Beschreibung und dem Bericht schneidet sie bei den Schülern am schlechtesten ab (ebd.: 86). Auch in den Befragungen zu den konkreten Unterrichtseinheiten einerseits zur Inhaltsangabe und andererseits zum freien Schreiben zu Bildimpulsen zeigt sich, dass beide von den Schülern sehr unterschiedlich wahrgenommen werden (ebd.: 108 ff.). Die Inhaltsangabe ist emotional deutlich negativer besetzt und sie wird im Rahmen des Projekts nach den Einheiten zu den beiden Schreibaufgaben gar noch unbeliebter (ebd.: 117).

Von hoher Bedeutung sind überdies die Ergebnisse der Untersuchung zur Art der Revisionen, welche die Schüler bei ihren Texten vornehmen, sowie zur Rolle, die Textmuster und -normen dabei spielen. Im Allgemeinen betreffen die Überarbeitungen der unterschiedlichen Texte zwar vor allem die Ebene der ›Textoberfläche‹ und haben oft nur geringfügige Verbesserungen zur Folge (ebd.: 162 ff., 353). Allerdings wird bei Inhaltsangaben mehr und ›funktionaler‹ revidiert als bei Texten zum freien Schreiben. Insbesondere Textmuster und -normen der Inhaltsangabe werden von vielen Schülern als hilfreich und entlastend empfunden, da sie ihnen eine Vorgabe im Sinne eines Maßstabs bieten, an dem sie sich orientieren können. Folglich nehmen die Jugendlichen das Überarbeiten als weniger komplex wahr (ebd.: 313, 334). Die Schüler haben mit den Textnormen klare Anhaltspunkte für Revisionen, achten auf ihre richtige Verwendung und fassen deshalb die Konferenzen zu Inhaltsangaben gegenüber denen zum freien Schreiben als effizienter auf (s. ebd.: 213, 222; s. vergleichbar auch die Ergebnisse der Ministudie von FIX & SCHMID-BARKOW 2010 zum Überarbeiten von Lexikonartikeln zum Thema Mumiens, insbesondere 79 f.). Deutlich wird allerdings auch, dass die Schüler dabei Gefahr laufen, sich nur an Textnormen ›abzuarbeiten‹ und ihre Textwiedergaben darüber hinaus nicht mehr zu überprüfen. Außerdem zeigt sich, dass es auch Schüler gibt, die Textnormen wie die der Inhaltsangabe beim Schreiben eher als hinderlich empfinden. Somit weist die Untersuchung auf die in Abschnitt 2.4 bereits diskutierte Rolle einer funktionalen Erarbeitung der Normen hin:

»Eine Voraussetzung dafür, dass Textsortennormen für den Schreibprozess unterstützend wirken, ist somit neben der Fähigkeit zu ihrer sprachlichen Realisierung die Einsicht in ihre Funktionalität. [... Abs.] Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Vorgabe von Textsortennormen zwar die allgemeine Schreibmotivation bremste, aber (vor allem bei schriftsprachlich schwachen Schülern) zu mehr Überarbeitungen im Bereich der funktionalen Angemessenheit führte, während die Freiheit von Vorgaben die allgemeine Motivation erhöhte, aber mehr oberflächenbezogene Revisionen zur Folge hatte« (FIX 2004: 313 f.).

Weiterhin erklärt FIX (2004: 335): »Textmuster – und eben auch Textsortennormen – sollen dazu dienen, die Schreibaufgabe durchschaubarer zu machen und den Schreibprozess zu entlasten, ihre Aufgabe ist es nicht, ihn zu bestimmen. Das Ziel bleibt die Überwindung hin zu einem authentischen Schreibstil.«

Von besonderem Interesse sind auch die in der Untersuchung festgestellten schulartenspezifischen Unterschiede in der Wahrnehmung und in dem Umgang mit der Inhaltsangabe. Während die Gymnasiasten der achten Klasse bereits über einige Erfahrungen mit

¹⁰⁵ Auch bei FIX (2004: 65, 86 u. a.) zeigt sich die Schwierigkeit, die Inhaltsangabe begrifflich einzuordnen: Er spricht von der Inhaltsangabe – je nach Kontext – als Textsorte, aber auch als Aufsatzart.

der Inhaltsangabe verfügen, ist sie für die Hauptschüler vergleichsweise neu (ebd.: 87; s. a. die Schlüsselstellen K_I, S_I, W_I). So fällt es diesen auch schwer, sich von der Nacherzählung zu lösen (ebd.: 223). Bei den durchschnittlichen Leistungen zeigt sich eine Anordnung nach Schularten, die hier noch deutlicher ausfällt als beim freien Schreiben. Die Hauptschüler schneiden am schlechtesten, die Gymnasiasten am besten ab. Fix (2004) bietet eine Hypothese dafür an: Es »könnte sein, dass sich schriftsprachliche Defizite bei Inhaltsangaben stärker niederschlagen als beim freien Schreiben, da bei diesen kognitiv-abstrakte Operationen eingefordert werden, während bei den freien Texten von den Bewertern häufig auch mündliche Muster akzeptiert werden« (ebd.: 114; s. a. OSSNER 2008: 135).

Dabei zeigen sich auch interessante relative Unterschiede im Verhältnis von angenommenen allgemeinen Fähigkeiten im Fach Deutsch und den Leistungen bei den Schreibaufgaben: Während die Hauptschüler im Vergleich zu ihren Deutschnoten eher beim freien Schreiben bessere Ergebnisse erzielen, ist es bei den Gymnasiasten umgekehrt (s. ebd.: 164 zu Erklärungsmöglichkeiten).

Resümierend lässt sich zunächst festhalten, dass Fix' (2004) Studie Zusammenhänge zwischen den schriftsprachlichen Fähigkeiten der Schüler und ihren Leistungen im Rahmen der Inhaltsangabe belegt (s. dazu auch Absch. 4.2). Ebenso wird abermals die Unbeliebtheit der Inhaltsangabe bei Schülern bestätigt. Die Textnormen spielen dabei offensichtlich eine große Rolle. Daneben wird aber auch deutlich, dass und inwiefern diese Vorgaben den Schreibprozess positiv beeinflussen, da sie Orientierung bieten und das Überprüfen von Texten nach einer konkreten Maßgabe ermöglichen. Die differenziellen Ergebnisse hinsichtlich der Wahrnehmung der Textnormen durch die Schüler sowie der Hinweis des Autors auf die Rolle ihrer funktionalen Vermittlung zeigt wiederum, welche Bedeutung dem konkreten Unterricht mit der Inhaltsangabe zukommt. Während Fix (2004) sich auf die Überarbeitung von Texten im Klassenzimmer konzentrierte, geht es in der vorliegenden Arbeit deshalb darum, die Vermittlung der Inhaltsangabe sowie den Umgang mit den Normen im Unterricht genauer zu untersuchen (s. näher dazu Kap. III).

6.4 »Inhaltsangabe – Kommasetzung«

Die Untersuchungen von Hartmut MELENK & Werner KNAPP (2001) beziehen sich auf geradezu »klassische« Themen respektive Lerngegenstände des Deutschunterrichts. Die Studie entstand an der PH Ludwigsburg im Rahmen des Projekts »Lernstrategien« – beteiligt waren die Fächer Physik, Englisch und Deutsch. Dabei wurden die Lernstände von Real-
schülern des achten Jahrgangs u. a. im Hinblick auf ihre Leistungen bei der Inhaltsangabe und Kommasetzung dokumentiert. Darüber hinaus wurden die Schülerarbeiten näher untersucht, um Lernprozesse und besondere Schwierigkeiten der Jugendlichen im Rahmen dieser Aufgaben beschreiben zu können (s. Melenk in ebd.: 60 f.). Die folgende Darstellung richtet sich auf die Ergebnisse zur Inhaltsangabe.

Die Autoren beziehen sich auf eine breite Materialbasis. In 13 Klassen wurde im Schuljahr 1994/95 innerhalb eines Monats ein Unterrichtsprojekt zur Inhaltsangabe mit Stellungnahme durchgeführt. Dabei haben rund 350 Schüler jeweils zwei bis sechs Texte verfasst; den Auswertungen liegen circa 1200 Aufsätze zugrunde. Die Inhaltsangaben wurden auf der Basis von insgesamt zwei Dutzend literarischen Texten geschrieben, von denen einige jedoch wesentlich häufiger verwendet wurden als andere (ebd.: 16, 20 f.). Das machte klassenübergreifend vergleichende Untersuchungen möglich. Die Schülertexte wurden mit

einem an die qualitative Inhaltsanalyse angelehnten Verfahren in mehreren Schritten ausgewertet, wobei auch ein Auswertungsraster, wie es in Abschnitt 6.2 beschrieben wurde (s. im Überblick ebd.: 78 ff.), eine wesentliche Rolle spielte.¹⁰⁶

Die Ergebnisse der Untersuchungen fallen differenziert aus. Generell fasst Melenk (in MELENK & KNAPP 2001: 22) zunächst zusammen: »Bei den Inhaltsangaben sind nahezu alle Schüler in der Lage, Handlungsfolgen korrekt wiederzugeben. Die Inhalte der meisten Textvorlagen werden angemessen wiedergegeben und verarbeitet; die Textsortenmerkmale der Inhaltsangabe werden meist richtig angewendet.« Das ist auch insofern interessant, als in der fachdidaktischen Literatur häufig von Problemen vieler Schüler bei der Wiedergabe von Textinhalten sowie der Umsetzung der Textnormen berichtet wird, während die in Rede stehende Untersuchung gerade in diesen Bereichen keine groben Defizite nachweisen kann. Aufgrund der umfangreichen Materialbasis *könnte* dieses Resultat zudem als aussagekräftig beurteilt werden. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Bezugstexte für die Inhaltsangaben in dem Forschungsprojekt mehrheitlich kurz und überschaubar sind (s. ebd.: 149, 168). Dagegen haben die Schüler mit anderen Aspekten der Inhaltsangabe größere Schwierigkeiten. So zeigen die Untersuchungen interindividuelle Leistungsstreuungen vor allem im Hinblick auf die Nennung aller für eine Kernaussage wichtigen Handlungselemente und im Hinblick auf die Reduktion der Vorlage bzw. die Zusammenfassung des Ausgangstextes.

Auch im Hinblick auf die Abstraktion fallen die Ergebnisse gemischt aus: Grundsätzlich zeigt sich, dass Schüler in der Lage sind, die für Inhaltsangaben notwendigen Abstraktionsleistungen zu erbringen. Nach der eingehenderen Analyse von Einleitungssätzen, die ein Höchstmaß an Abstraktionen verlangen, muss diese Aussage aber differenziert werden. So kategorisieren die Forscher die Kernaussagen von zufällig ausgewählten Inhaltsangaben auf drei Niveaustufen: konkrete, verallgemeinerte und abstrakte Wiedergabe. Dabei erreicht mehr als ein Viertel der Schüler Kernaussagen auf einem abstrakten Niveau.¹⁰⁷ Für Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 145) folgt daraus: »Es ist also ein legitimes Ziel des Unterrichts in der achten Realschulklasse, bei den Kernaussagen eine abstrakte Wiedergabe anzustreben.« Es zeigt sich allerdings auch, dass über die Hälfte der Schüler auf der Ebene konkreter Kernaussagen verharrt und nur knapp 20 Prozent der Jugendlichen eine verallgemeinerte Wiedergabe erreichen (ebd.: 142). Aufgrund bestimmter Auffälligkeiten bei den Daten wird auch die Vermutung geäußert, dass der Unterricht hier eine entscheidende Rolle spielt und Schüler des achten Jahrgangs größere Abstraktionsleistungen (wie im Einleitungssatz) offenbar vor allem dann bewältigen können, wenn im Unterricht darauf hingearbeitet wird (Melenk in ebd.: 115–118).

Auch die Stellungnahmen sind für die Jugendlichen nicht unproblematisch. Die Untersuchung macht deutlich, dass den Schülern oftmals nur wenig elaborierte Stellungnahmen gelingen, insbesondere im Zusammenhang von Jeremias Gotthelfs anspruchsvoller Novelle »Die schwarze Spinne« (s. ebd.: 157 f.). Es können über die Studie hinausgehend mehrere Hypothesen zu den Ursachen aufgestellt werden: In früheren Arbeiten ist erklärt

¹⁰⁶ Einige Teiluntersuchungen des Projekts beziehen allerdings nicht das gesamte Korpus ein; stattdessen stützen sich diese Analysen auf bewusst oder zufällig ausgewählte Arbeiten aus bestimmten Klassen (s. Melenk in MELENK & KNAPP 2001: 16 sowie Knapp in ebd.: 133).

¹⁰⁷ Überdies werden im Rahmen der Studie von MELENK & KNAPP (2001) von Studenten verfasste Einleitungssätze untersucht, wobei sich zeigt, dass auch hier über 40 Prozent der Teilnehmer keine abstrakte Wiedergabe anstreben (s. Knapp in ebd.: 142).

worden, dass die Stellungnahme eine eigenständige Textform mit speziellen Anforderungen darstellt (s. FIX & MELENK 2000: 11). Entsprechend hält auch Melenk (in MELENK & KNAPP 2001: 63) mit Blick auf das Schreiben der ›eigentlichen‹ Inhaltsangabe und der Stellungnahme fest: »Die beiden Teilaufgaben haben verschiedene Zielsetzungen, die einander im Wege stehen. Dies gilt für viele Textvorlagen des Projekts.« Überdies ist darauf hinzuweisen, dass die für Stellungnahmen wichtigen Fähigkeiten des Argumentierens und Erörterns im Unterricht womöglich erst spät geübt werden. Schließlich können die in diesem Zusammenhang oft wenig spezifischen Arbeitsaufträge die Jugendlichen überfordern (s. KÖSTER 2010a: 12). Es ist somit denkbar, dass Schülern Stellungnahmen misslingen, weil sie die Anforderungen nicht kennen oder sie zu ihrer Bewältigung von den kognitiven Voraussetzungen her noch nicht in der Lage sind.¹⁰⁸

Wie erwähnt, zeigen die Untersuchungen, dass Schüler der achten Klasse viele Anforderungen der Inhaltsangabe bei überschaubaren Bezugstexten im Durchschnitt zufriedenstellend bewältigen. Mit komplexeren Ausgangstexten allerdings haben sie größere Schwierigkeiten: So bereitet allen Schülern einer Klasse die Inhaltsangabe der schon angesprochenen Gotthelf-Novelle »Die schwarze Spinne« erhebliche Probleme. Dies hat offenbar vor allem mit der komplexen Handlungsstruktur des Ausgangstextes zu tun (Melenk in MELENK & KNAPP 2001: 167). Auch die Längen der Inhaltsangaben unterscheiden sich (erwartungsgemäß) in Abhängigkeit vom Ausgangstext im Durchschnitt stark: Während die Wiedergaben zu einem kürzeren Bezugstext zwischen 80 und 100 Wörtern lang sind, umfassen sie im Zusammenhang von Gottfried Kellers Novelle »Kleider machen Leute« zwischen 400 und 500 Wörtern (s. ebd.: 21). Damit wird deutlich, dass Umfang, Struktur und Sprache der Ausgangstexte einen entscheidenden Einfluss auf die Gestalt und Schwierigkeit einer Inhaltsangabe haben. Kurzum: Die Anforderungen der Inhaltsangabe variieren in Abhängigkeit von der Länge und Komplexität des Bezugstextes.

Vor dem Hintergrund der den Schülertexten in dieser Studie vorwiegend zugrunde liegenden kurzen (und vielfach eher einfachen) Vorlagen ist somit auch das oben zitierte allgemeine Ergebnis, dass Schüler in der achten Klasse grundsätzlich in der Lage seien, Inhalte angemessen wiederzugeben und zu verarbeiten, kritisch zu betrachten. Außerdem bewältigen die Jugendlichen diese Aufgabe recht unterschiedlich: Während einige Schüler auch anspruchsvolle Anforderungen realisieren, haben andere schon mit einfachen Anforderungen größere Schwierigkeiten. Bei der Analyse weniger gelungener Inhaltsangaben wird auch deutlich, dass es nicht *die* Anforderung gibt, an der Schüler scheitern, sondern ihnen vielmehr ganz unterschiedliche Aspekte der Inhaltsangabe Schwierigkeiten bereiten können. Vor allem aber spielt der Textfaktor eine nicht zu unterschätzende Rolle. Dabei weisen die Ergebnisse dieser Studie darauf hin, dass der Unterricht im Hinblick darauf, wie die Schüler die Anforderungen bewältigen, eine entscheidende Rolle spielt – wie auch die Autoren der Untersuchung vereinzelt andeuten. Deshalb gilt es, eben diesen Unterricht näher zu untersuchen.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Einige Lehrkräfte, welche die dreigliedrige Inhaltsangabe verwenden, antizipieren offenbar entsprechende Schwierigkeiten und geben Hilfen, indem sie den Schülern für die Stellungnahmen Leitfragen vorlegen. Die Forscher problematisieren diese Praxis (Melenk in MELENK & KNAPP 2001: 122, 131).

¹⁰⁹ Auch in anderen empirischen Studien fertigen Schüler Inhaltsangaben an, z.B. in der Untersuchung von KLOTZ (1996: s. dazu 177 u. a.). In diesem Abschnitt ging aber es nur um die Studien, in denen die Schülertexte als Inhaltsangaben thematisiert werden.

7 Zwischenbilanz

Die bisherigen empirischen Studien zur Inhaltsangabe sind vor allem im Hinblick darauf aufschlussreich, wie Schüler die Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen, wahrnehmen und bewältigen. Dennoch bleiben offene Fragen, die zum Teil schon im Laufe des Kapitels angesprochen wurden. Diese Fragen werden nun rekapituliert.

Gleich zu Beginn des Kapitels wurde deutlich, dass verschiedene Begriffe im Zusammenhang der Inhaltsangabe oft unreflektiert gebraucht oder unscharf bestimmt werden. Dies betrifft vor allem den Inhaltsbegriff sowie die Termini ›Inhaltsangabe‹ und ›Zusammenfassung‹, welche einige Arbeiten differenzieren, andere hingegen synonym gebrauchen. Diese Lage kann keinesfalls befriedigen, so dass eine weitere Ausformulierung der Begriffe dringlich wird.

Außerdem wurde deutlich, dass eine Studie, der es um die Arbeit mit der Inhaltsangabe in der Schule geht, sich nicht ausschließlich auf die Betrachtung außerschulischer Inhaltsangaben stützen kann. Vielmehr muss sie von Anfang an auch den (Deutsch-)Unterricht fokussieren. Hinsichtlich des Einsatzes der Textform im Klassenzimmer kann eine interessante Entwicklung beobachtet werden: So haben sich in den vergangenen Jahrzehnten die Ansichten darüber gewandelt, ob die Inhaltsangabe im Unterricht zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden kann und ob ein bestimmter funktionaler Gebrauch der Inhaltsangabe – insbesondere in kommunikativen Zusammenhängen – lediglich eine Art ›Kniff‹ darstellt, um lebensweltliche Relevanz zu demonstrieren und eine bessere motivationale Ausgangslage herzustellen. Dabei ist in letzter Zeit auch verstärkt versucht worden, die Integration unterschiedlicher Funktionen zu begründen.

In diesem Kapitel zeigte sich weiterhin, dass es verschiedene Lernziele beim Umgang mit Inhaltsangaben geben kann. Während mittlerweile Einigkeit darüber herrscht, dass spezifisch literaturdidaktische Ziele hier allenfalls in stark eingeschränkter oder indirekter Form eine Rolle spielen können, fehlt jedoch – nicht zuletzt aufgrund der je unterschiedlichen Zweckbestimmungen – bislang eine grundsätzlich geteilte Zielperspektive für die Arbeit mit Inhaltsangaben. Klärungsbedarf besteht außerdem dahingehend, inwiefern verschiedene Ziele gemeinsam verfolgt werden können. Dabei ist freilich auch zu berücksichtigen, dass es vom je spezifischen Einsatz und von der konkreten Arbeit mit der Textform im Unterricht abhängt, ob die zu entwickelnden Kompetenzen tatsächlich zur Geltung kommen.

Schließlich wurde deutlich, dass die bisher existierenden empirischen Untersuchungen zur Inhaltsangabe wichtige Erkenntnisse liefern. Insbesondere die Studien neueren Datums können in differenzierter Weise aufzeigen, welche Aspekte der Arbeit mit schulischen Inhaltsangaben für Schüler besonders herausfordernd sind. Dabei greifen die Untersuchungen auf Textkorpora zurück oder nehmen bestimmte Phasen des Unterrichts besonders in Augenschein. Über die generelle Praxis des Umgangs mit Inhaltsangaben in der Schule ist hingegen wenig bekannt. Damit ergibt sich eine Situation, die offenbar auch grundsätzlich für die Arbeit mit Textformen gilt. So erklärt Fix (2004: 17): »Es liegen [...] wenig empirische Studien über die tatsächliche Praxis des Aufsatzunterrichts vor.« BACHMANN & BECKER-MROTZEK (2010: 193) wiederum konstatieren: »Weitgehend unerforscht ist bislang der Zusammenhang von Schreibunterricht und Schreibentwicklung.« Und auch laut BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011: 9) gibt es Einigkeit darüber, »dass wir insgesamt viel zu wenig empirisch gesicherte Kenntnisse darüber haben, wie der Schreibunterricht in den

Schulen faktisch aussieht und über welche Schreibkompetenzen die Abgänger der Sekundarstufe I und II wirklich verfügen«.

An dieser Stelle besteht vor allem im Zusammenhang der Inhaltsangabe ein erhöhter Forschungsbedarf: So verweisen viele der im Laufe des Kapitels aufgeworfenen Fragen auf die Notwendigkeit einer Untersuchung des Umgangs mit der Textform in der Schule. D.h. konkret, es fehlt an Studien, welche die Frage beantworten, wie die Inhaltsangabe im Deutschunterricht vermittelt und eingesetzt wird. Die vorliegende Arbeit macht es sich deshalb zur Aufgabe, einen Beitrag dazu zu leisten, diese Forschungslücke zu füllen. Im folgenden Kapitel ist nun detailliert auszuführen, welche Ziele die empirische Studie im Einzelnen verfolgt und welches Vorgehen dazu gewählt wird, um sie zu erreichen.

III Ziele und methodische Grundlagen der empirischen Studie

1 Ziele und Anlage der Studie

Bisherige empirische Arbeiten zur Inhaltsangabe stellen – wie im vorhergehenden Kapitel erläutert – vorwiegend Schülertexte in den Vordergrund. Man könnte diese Studien in pointierter Weise ›produktorientiert‹ nennen, da sich die Analysen vor allem auf die von den Schülern verfassten Texte richten, während der Kontext der Anfertigung dabei nur stark eingeschränkt eine Rolle spielt (s. aber FIX 2004; s. Fritzsche in FRITZSCHE & al. 2006: 5 zur Kritik am Verfahren, auf der Basis von solchen Schülertexten Schlussfolgerungen bezüglich des zugrunde liegenden Unterrichts zu ziehen). Darüber hinaus wurde im letzten Kapitel deutlich, dass in der fachdidaktischen Literatur Mutmaßungen zu Schwierigkeiten beim Umgang mit der Inhaltsangabe in der Schulpraxis sowie den Gründen dafür geäußert werden. Diese sind jedoch vielfach nicht empirisch belastbar, da es an entsprechenden Untersuchungen zu Unterrichtsprozessen im Zusammenhang der Inhaltsangabe fehlt.

Diese Konstellation bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie. Erst vor dem Hintergrund empirischer Ergebnisse zur unterrichtlichen Arbeit mit der Inhaltsangabe können auch fundierte Aussagen zu möglichen Schwierigkeiten beim Umgang mit der Textform getroffen werden (s. dazu Absch. 4.1.2). Deshalb setzt diese Studie – anders als bisherige Untersuchungen – noch vor der Anfertigung der Schülertexte an: Ihr geht es um die Untersuchung der Entwicklung des Textformverständnisses bei den Akteuren auf der einen sowie des Einsatzes von Inhaltsangaben im Deutschunterricht auf der anderen Seite. Diese beiden Aspekte sind insofern wechselseitig aufeinander bezogen, als das jeweilige Verständnis der Inhaltsangabe bestimmte Umgangsweisen mit ihr bedingt und umgekehrt der Einsatz der Inhaltsangabe einen Begriff der Textform nicht nur voraussetzt, sondern auch beeinflusst. Damit wird deutlich, dass es dieser Studie sowohl um die verbalisierten Auffassungen der Textform geht als auch um das Verständnis, welches sich im Umgang mit der Inhaltsangabe manifestiert.¹

Das Ziel der Untersuchung lässt sich noch einmal anders konturieren, wenn man von den Resultaten bisheriger Studien ausgeht. So konnte nachgewiesen werden, dass Schüler in der achten Klasse grundsätzlich in der Lage sind, Inhaltsangaben zu verfassen (MELENK & KNAPP 2001). Außerdem sind Zusammenhänge zwischen den schriftsprachlichen Leistungen der Schüler und der ›Qualität‹ von Inhaltsangaben festgestellt worden (FIX 2004). Es wurde aber nicht gezeigt, wie und was im Rahmen des Umgangs mit der Inhaltsangabe über die jeweiligen Bezugsgegenstände und die Textform gelernt wird. Offen ist also z. B., in welcher Weise die Inhaltsangabe im ›alltäglichen‹ Unterricht konkret zur Textarbeit eingesetzt wird und welchem Begriff der Inhaltsangabe die Akteure dabei verpflichtet sind. Außerdem ist noch weitgehend ungeklärt, welche Umstände hier zu gelungenen Schülertexten beitragen. Die vorliegende Studie analysiert deshalb den Umgang

¹ Unterricht lässt sich nicht auf die Vermittlung von Fachwissen und spezifisch fachlichen Kompetenzen reduzieren. Unterricht erzieht und bildet grundsätzlich (s. Kap. II) – darauf wird in kritischer Absicht u. a. mit dem Stichwort des ›heimlichen Lehrplans‹ angespielt. Diese und andere Wirkungen des Unterrichts werden in dieser Studie keineswegs ignoriert, stehen allerdings nicht in ihrem Fokus.

mit der Inhaltsangabe anhand von Unterrichtsmitschnitten und rekonstruiert die entsprechenden Lehr-Lernprozesse. Dabei handelt es um eine explorative Studie: Es geht also nicht darum, Aussagen zum Umgang mit der Inhaltsangabe oder zum Verständnis der Textform in der Schule generell zu treffen. Ziel ist es vielmehr, Einblicke in die Arbeit mit Inhaltsangaben im Unterricht zu erhalten.

Aus diesem Grund ist ebenfalls von Interesse, wie Lehrkräfte ihren Unterricht mit der Inhaltsangabe begründen, wie sie die Bedeutung der Textform einschätzen und wie sie die Arbeit mit ihr beschreiben. Folglich kommen in der Studie auch Interviews zum Einsatz. Darin geht es somit zum einen um den von den Lehrkräften gehaltenen Unterricht, zum anderen darum, wie diese den Stellenwert der Inhaltsangabe im Allgemeinen beurteilen, welche Aspekte ihnen beim Umgang mit ihr besonders wichtig sind und wo sie Schwierigkeiten beim Einsatz der Inhaltsangabe sehen. Auch hier muss das ›Feld‹ erst erkundet werden, denn neben allgemeinen Untersuchungen zum Einsatz von Textformen in der Schule liegen bisher keine Erhebungen speziell zu den oben genannten Aspekten vor.

Aufgrund des explorativen Charakters der Studie sind – wie bereits angedeutet wurde – qualitative Erhebungsverfahren das Mittel der Wahl (SCHREIER 2006b: 403). Dementsprechend stehen im Mittelpunkt der Untersuchung auch nicht Präsumtionen, sondern Forschungsfragen, denn »eine empirische Forschung, die primär am Überprüfen von Hypothesen orientiert ist, hat es schwer, überhaupt die Sensibilität für Phänomene und Sachverhalte zu entwickeln, die nicht schon zuvor in dem Verständnishorizont antizipiert sind, aus dem die Hypothesen abgeleitet sind« (SCHORB 1983: 330; s. a. WILD 2001: 62). Den ›Anker‹ der Untersuchung bilden stattdessen die zentralen Forschungsfragen, welche im Einzelnen in Abschnitt 3.1 und Abschnitt 4.2 dargelegt werden.

Die Studie orientiert sich an einem mehrstufigen qualitativen Design (s. SCHREIER 2006a: 352–354; BUSSE & BORROMEO FERRI 2003) und folgt im Wesentlichen gesprächs- und inhaltsanalytischen Ansätzen (s. Absch. 4). Neben der videogestützten Erhebung von Beobachtungsdaten kommen verschiedene Techniken der Befragung zur Anwendung. Die Untersuchung steht dabei im Spannungsfeld zwischen Offenheit und regelgeleitetem Vorgehen (s. EVERTSON & GREEN 1986: 169 zu offenen und geschlossenen Systemen der Beobachtung und SCHREIER 2006a: 344f. zur Offenheit qualitativer Designs). Während die Offenheit eine Folge der explorativen Ausrichtung der Arbeit ist, zielt das regelgeleitete Vorgehen auf die methodische Kontrolle und Überprüfbarkeit der Ergebnisse. Beiden Aspekten wird insofern Rechnung getragen, als einerseits der Blick auf die Phänomene durch spezielle Hypothesen nicht vorab eingeschränkt ist, andererseits aber Forschungsfragen die Auswertung leiten und vergleichende Analysen ermöglichen. Dementsprechend wurde auch Wert darauf gelegt, speziellen Gütekriterien für qualitative Forschung Rechnung zu tragen (s. dazu die folgenden Absch. und im Überblick FLICK 2006: 333–335; MAYRING 2002: 144–148; STEINKE 2010: 323 ff.). Um die Nachvollziehbarkeit der Resultate zu gewährleisten, werden in dieser Arbeit nicht nur die methodischen Schritte der Analyse detailliert dargelegt, sondern im folgenden Kapitel IV auch die Untersuchungen selbst umfassend dargestellt (s. dazu Absch. 4.4).

2 Zur Datenerhebung

Im Rahmen von empirischer Unterrichtsforschung werden häufig die Aspekte der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung unterschieden. Tatsächlich sind diese Schritte im Forschungsprozess oft eng miteinander verzahnt. Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Explikation von Forschungsfragen, da sie die Basis für eine Reihe von Entscheidungen bilden – z. B. über das notwendige Auflösungslevel von Transkripten (s. DEPPERMAN 2008: 47). Wenn im Folgenden also das Vorgehen bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung erläutert wird, sollte im Bewusstsein bleiben, dass diese als miteinander verknüpft zu denken sind.

2.1 Rahmen der Datenerhebung und Vorgaben

Auf der Grundlage der in Abschnitt 1 formulierten Ziele ergab sich für diese Studie ein besonderes Interesse an solchen Unterrichtssituationen, in denen die Inhaltsangabe selbst thematisch oder weiterführend mit ihr umgegangen wird. Damit richtet sich der Blick vor allem auf solche Unterrichtsstunden, in denen Lehrer die Inhaltsangabe einführen oder zur Arbeit mit einem Bezugsgegenstand einsetzen. Mit den entsprechenden Vorgaben (s. u.) konnten acht Lehrkräfte bzw. Klassen für die Teilnahme an der empirischen Studie gewonnen werden. Davon werden Daten von sechs Lehrkräften bzw. aus sechs Klassen intensiver ausgewertet und hier dargestellt – in drei Klassen wurde die Inhaltsangabe neu eingeführt, in den anderen drei Klassen wurde mit ihr gearbeitet, nachdem sie zu einem früheren Zeitpunkt bereits eingeführt worden ist (s. zu weiteren Informationen zu den Teilnehmern der Studie Kap. IV). Die bei den weiteren Lehrkräften erhobenen Daten sind zum einen aufgrund der Materialqualität nur eingeschränkt brauchbar; zum anderen lieferte ihre Analyse keine entscheidend neuen Ergebnisse gegenüber den hier dargestellten Untersuchungen.

Die sechs Klassen, deren Daten ausgewertet und dargestellt werden, stammen aus den Jahrgängen sieben bis neun aus sechs verschiedenen Schulen – diese Schulen wiederum gehören unterschiedlichen Schulformen an. Die Lehrkräfte wiederum haben alle mindestens zehn Jahre Schulerfahrung; ihre Werdegänge und ihre Erfahrungen hingegen sind sehr unterschiedlich. Die Studie zielt, wie damit deutlich wird, nicht auf Repräsentativität bei der Auswahl der Teilnehmer im traditionellen Sinn,² sondern auf eine große Bandbreite möglicher Konstellationen von Klassen und Lehrern beim Umgang mit der Inhaltsangabe in der Sekundarstufe I. Dementsprechend geht es im Zusammenhang qualitativer Forschung auch weniger darum, eine mögliche Generalisierbarkeit von Untersuchungsergebnissen mit Verweis auf die Größe oder Art der Stichprobe zu behaupten, als vielmehr darum, die Bedeutung der Resultate argumentativ zu begründen (s. zu dieser Begründung Kap. V; s. des Weiteren MAYRING 1996: 48; HECHT 2009: 141 f.; FLICK 2006: 336 f.; s. zur generellen Bedeutung einer funktional-pragmatischen Analyse BECKER-MROTZEK 2002: 75 f.; s. a. PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2008: 176 ff.).

Im Vorfeld der Videoaufzeichnungen hospitierte der Forscher in den Klassen und setzte diese über den Ablauf des Forschungsprojekts in Kenntnis. Dabei wurde gemeinsam ein

2 Aufgrund des mit derartigen Studien verbundenen hohen Aufwands für die Lehrkräfte handelt es sich überdies immer um Positivauswahlen (s. HOSENFELD & al. 2007: 307). S. aber auch die Forschungsergebnisse zur »Gleichförmigkeit« des Lehrerhandelns (zur Übersicht z. B. BLÖMEKE & al. 2003: 104; 2005: 230).

Termin für die Aufzeichnungen festgelegt. Die Lehrkräfte erhielten dafür allein die Anweisung, die Inhaltsangabe in der Klasse entweder einzuführen oder mit ihr zu arbeiten. Alles andere blieb ihnen überlassen, z. B. in welcher Form sie die Inhaltsangabe einführen, in welcher Weise sie die Arbeit mit ihr in Unterrichtseinheiten und Textarbeit einbetten oder welche Bezugsgegenstände sie auswählen. Auch die Dauer der Aufzeichnungen stand in ihrem Verantwortungsbereich; die Lehrkräfte wurden lediglich gebeten, die Aufzeichnung zu beenden, wenn die Phase der Einführung der Inhaltsangabe oder der Arbeit mit einem Text ihrer Ansicht nach zu einem (wie auch immer vorläufigen) ›sinnvollen‹ Abschluss gekommen ist.

2.2 Die Unterrichtsstunden: Beobachtungsdaten

Im Zusammenhang der Erhebung von Unterrichtsdaten ist zunächst einem durchaus populären Vorurteil entgegenzuwirken: Die audio-visuelle Aufzeichnung ist keineswegs eine ›objektivere‹ oder ›vollständigere‹ Art und Weise der Dokumentation von Unterricht als z. B. die Anfertigung eines Beobachtungsprotokolls. Videokameras und Mikrofone sind ebenfalls ›selektiv‹ und erfassen immer nur einen Teil der Realität. Insofern ist die audio-visuelle Aufzeichnung der Stunden auch nicht per se besser als andere Erhebungsverfahren. Mit Blick auf die Ziele dieser Studie bietet sie jedoch entscheidende Vorteile.

Die technische (insbesondere audio-visuelle) Dokumentation von Schulstunden hat sich mittlerweile auf vielen Feldern der Unterrichtsforschung durchgesetzt (VOIGT 1997: 191: 153; WILD 2003: 98; s. a. DEPPERMAN 2008: 24; BERGMANN 1981: 18 f.). In ihrem Standardartikel heben EVERTSON & GREEN (1986: 179) als Vorteil technischer Aufzeichnungsverfahren hervor: »These instruments are open and tend to capture the widest segment of reality with little intervention of the observer.« Da die Kommunikation im öffentlichen Raum vielfach visuell erfolgt, ist es von Bedeutung, dass nicht nur Audio-, sondern auch Videodaten aus den Unterrichtsstunden vorliegen und die sogenannte Körpersprache erfasst wird (s. a. BREIDENSTEIN 2002: 25; DEPPERMAN 2008: 24). Eine Datenerhebung mit Videokameras bietet darüber hinaus die Möglichkeit, den Unterricht mehrfach zu betrachten und Aspekte zu analysieren, die bei der einmaligen Beobachtung von Unterrichtsstunden nicht in den Blick kommen. So kann erkundet werden, »wie unterschiedlich die Beobachteten dieselbe Unterrichtssituation wahrnehmen, auch wenn sie die gleiche Sprache zu sprechen scheinen« (VOIGT 1997: 787). Und schließlich sprechen auch ›pragmatische‹ Gründe für die Arbeit mit Videos: So z. B. wird die Zuordnung von Redebeiträgen zu einzelnen Sprechern vereinfacht, wenn nicht nur Tonbandaufnahmen vorliegen.

Dabei ist die audio-visuelle Aufzeichnung von Unterricht mit einigem Aufwand verbunden (s. zu Erfahrungen und Hinweisen zu den technischen Aspekten der Unterrichtsbeobachtung auch SEIDEL & al. 2003). Aus diesem Grund wird der videogestützten Erhebung gelegentlich mit Skepsis begegnet und in der Literatur zu bedenken gegeben, dass die Prominenz der Beobachtungssituation den Unterricht beeinflussen kann (z. B. VOIGT 1997: 787 f.; siehe zum Spannungsverhältnis von ›Natürlichkeit‹ und ›Qualität‹ der Daten auch DEPPERMAN 2008: 25). Wenngleich es solche Einflüsse immer geben mag, wird demgegenüber von einer Reihe von Unterrichtsforschern allerdings argumentiert, dass z. B. Routinen und Handlungsmuster, welche die Akteure über längere Zeiträume ›eingespielt‹ haben, nur schwer bewusst modifiziert werden können (s. HOSENFELD & al. 2007: 307; HELMKE 2009: 301; BLÖMEKE & al. 2003: 109). Außerdem werden den Forschern zufolge

die Beobachter/Videokameras von den Beobachteten bereits nach verhältnismäßig kurzer Zeit (es finden sich Angaben von fünf bis zehn Minuten) sozusagen ›vergessen‹. Vergleichbare Erfahrungen wurden auch in der vorliegenden Studie gemacht: Die meisten Schüler und Lehrer sagten im Anschluss an die Aufzeichnungen aus, dass die Kameras sie in ihrem Verhalten kaum beeinflusst hätten. Durch die vorhergehenden Hospitationen waren die Klassen überdies bereits mit dem Forscher bekannt, so dass die Fremdheit der Beobachtungssituation weiter verringert wurde.

Die Unterrichtsstunden wurden jeweils von zwei Videokameras (s. dazu BREIDENSTEIN 2002: 23) und mehreren Funkmikrofonen aufgezeichnet. Eine der Kameras wurde als Überblickskamera (in der Literatur sind auch die Ausdrücke Klassen- und Schülerkamera geläufig) im vorderen Bereich der Klasse aufgestellt. Sie war weitgehend starr und in der Regel mit in der Klasse platzierten Funkmikrofonen verbunden. Eine weitere Kamera wurde als Lehrerkamera im hinteren Bereich der Klasse aufgestellt. Sie richtete sich auf die jeweilige Lehrkraft und war mit einem von dieser getragenen (aber äußerlich unauffälligen) Funkmikrofon verbunden. Vor den Aufzeichnungen wurde die Kameraführung (ein sogenanntes Kameraskript) abgesprochen. Demnach richtete sich die Überblickskamera im Rahmen des Plenumsunterrichts auf das ›Geschehen‹ in der Klasse und wurde dabei allenfalls behutsam geschwenkt. Im Rahmen von Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen wiederum richtete sie sich auf bestimmte Schülergruppen und zeichnete die Gespräche zwischen den Schülern oder ihnen und der Lehrkraft auf (s. Kap. IV zur Definition dieser Phasen/ Unterrichtsformen). Die Lehrerkamera wiederum folgte in allen Phasen ausschließlich den Bewegungen der Lehrperson und zeichnete somit vorrangig die Gespräche auf, an denen sie direkt beteiligt war.

2.3 Die Interviews: Befragungsdaten

Im Anschluss an die Unterrichtsaufzeichnungen wurde – in der Regel direkt nach dem Unterricht oder maximal 24 Stunden später³ – mit den Lehrkräften ein Interview geführt, welches aus zwei Teilen bestand. Im *ersten Teil* äußerten sich die Lehrer zu Szenen aus dem bei ihnen videographierten Unterricht und reflektierten ihre Kognitionen in den entsprechenden Phasen einer Stunde, im *zweiten Teil* wurden sie zur Klasse und Textform Inhaltsangabe im Allgemeinen befragt.

Ad 1) Die Interviews begannen mit einer kurzen Einführung des Forschers zum geplanten Ablauf des Gesprächs. Anschließend präsentierte er den Lehrkräften zwischen drei und fünf Sequenzen unterschiedlicher Länge aus der/den mitgeschnittenen Unterrichtsstunde/n auf einem tragbaren PC. Die Lehrer wurden aufgefordert, sich zu den Sequenzen zu äußern. Sie erhielten die Anweisung, ihre ›Sicht des Geschehens‹ darzulegen und ihre Gedanken (und gegebenenfalls Gefühle) mitzuteilen. Dementsprechend wurden die Lehrkräfte gebeten, die Szenen genau zu beschreiben (aber nicht sofort zu bewerten) und ihre Absichten sowie Entscheidungen zu erläutern. Der Forscher hielt sich hier im Hintergrund. Er informierte die Lehrkräfte zu Beginn über den Rahmen der Schlüsselstelle und hatte dann ›lediglich‹ die Funktion, ihre Äußerungen mit der Instruierung zu stimulieren sowie gegebenenfalls nachzufragen, wenn etwas unverständlich blieb. Dieses Verfahren der retrospektiven Verbalisation zum Unterricht ähnelt einem stimulated recall

3 Eine Ausnahme ist das Interview mit Frau Weber (s. W_o). In ihrer Klasse wurden mehrere Stunden an unterschiedlichen Wochentagen aufgezeichnet; das Gespräch mit der Lehrerin fand erst im Anschluss daran statt.

bzw. der Methode des nachträglichen lauten Denkens, ist damit aber nicht deckungsgleich (s. Abb. 5 zu den mit den Interviews verbundenen Forschungsfragen).⁴ Dennoch gilt auch hier FISCHLERS (2001: 177) Aussage zur Bedeutung von Videoaufzeichnungen bei stimulated recall-Interviews: »[...] erst die Beobachtung des eigenen Handelns im Unterricht führt zu einer realistischen Einschätzung der Absichten und damit zu einer Beschreibung der eigenen Vorstellungen, die nicht nur theorieorientierte Überzeugungen, sondern auch praxisbezogene Ideen einbezieht, die das Handeln im Unterricht bestimmen«.

Ad 2) Nachdem sich die Lehrkräfte zu Szenen aus den Schulstunden geäußert hatten, wurden sie zunächst weiter zu Aspekten aus dem Unterricht befragt, die dem Forscher ausgehend von Ergebnissen bisheriger Unterrichtsforschung bei der Aufzeichnung aufgefallen waren. Insofern bestand keine strikte Trennung zwischen dem ersten und zweiten Teil des Interviews. Anschließend stellte der Forscher den Lehrkräften in Anlehnung an die Form des Experteninterviews (s. dazu MEUSER & NAGEL 1991) Fragen zu verschiedenen Bereichen anhand eines Leitfadens.⁵ Dieser Teil des Interviews ist allgemeiner und zielt im Gegensatz zum ersten stärker auf die »theoretischen« Wissensbestände der Lehrkräfte sowie eine situationsenthobene Reflexion ihrer Tätigkeiten. Die Befragung ist hier »auf die Generierung bereichsspezifischer und objekttheoretischer Aussagen angelegt, nicht auf die Analyse von Basisregeln des sozialen Handelns bzw. auf universale konstitutive Strukturen« (MEUSER & NAGEL 1991: 466). Anders gesagt, der zweite Teil des Interviews zielt eher auf sogenannte handlungsferne Kognitionen und grundsätzliche Orientierungen der Lehrkräfte (s. dazu LEUCHTER & al. 2008: 168 f.; BLÖMEKE & al. 2003: 107).

Der Leitfaden selbst wurde vor allem auf der Basis der Diskussion des fachdidaktischen Forschungsstandes erstellt. Dabei gibt er bestimmte Themen vor, die angesprochen werden, aber nicht die Gehalte der Antworten. Es gilt: »Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird beidem gerecht, dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers« (MEUSER & NAGEL 1991: 448). Dabei strukturiert der Leitfaden das Interview und verbessert die Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten (FLICK 2006: 144 f.; s. a. MAYRING 2002: 70). Gleichzeitig wurde Wert darauf gelegt, ihn flexibel zu handhaben und eine angemessene, an die »Sprache des Experten« (MEUSER & NAGEL 1991: 449) angelehnte Kommunikationsebene herzustellen.⁶ So geht man bei Leitfadeninterviews auch davon aus, »dass in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen« (FLICK 2006: 117).

4 Außerdem können die oben genannten Begrifflichkeiten auch zu Missverständnissen führen: So wird in einigen Studien, die mit den entsprechenden Techniken arbeiten, kaum reflektiert, dass bei Verfahren des nachträglichen lauten Denkens – stärker als bei Verfahren des lauten Denkens – Rationalisierungen eine große Rolle spielen (können). S. grundsätzlich zur Frage, inwiefern verschiedene Formen des Wissens beim Lehrerhandeln eine Rolle spielen und ob diese verbalisierbar sind, die Schriften von Georg Hans NEUWEG (z. B. 2011), der an Theorien und Überlegungen von Michael Polanyi, Gilbert Ryle sowie Donald Schön unter anderen anknüpft.

5 Die Zuschreibung des Expertenstatus ist dabei relational (MEUSER & NAGEL 1991: 443; s. a. BROMME 2008). Die *konkreten* Fragen an die Lehrkräfte wiederum sind nicht zu verwechseln mit den *Leitfragen* (s. Abb. 5) als Fundament für den Leitfaden einerseits und die Auswertung andererseits.

6 Je nach Interviewsituation variierten die Reihenfolge und Formulierung der Fragen etwas; hinzu kommt, dass bestimmte Fragen nicht gestellt wurden, wenn die Lehrkräfte entsprechende Themen bereits in anderem Zusammenhang angesprochen hatten. Den Lehrern sollte nicht das Gefühl gegeben werden, dass ihr Gegenüber ihnen nicht zuhört. Das diene dazu, das Risiko eines Interviewabbruchs zu minimieren (s. dazu auch MEUSER & NAGEL 1991: 449). In der Auswertung wurden diese und andere Aspekte, d. h. der Rahmen des Interviews und die Dynamik der Situation, berücksichtigt.

Die Interviews wurden mit einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet. Zusätzlich fertigte der Forscher während des Gesprächs Notizen an.⁷ Die Gespräche dauerten im Durchschnitt ungefähr 50 Minuten. Gleichwohl variiert die Länge der Interviews von Lehrkraft zu Lehrkraft, was vor allem auf die Länge der Antworten zurückzuführen ist.

2.4 Weitere Daten

Neben den bisher beschriebenen wurden weitere Daten erhoben (s.a. HERRLITZ 1998: 178f. zur Bedeutung von Audio- und Videodaten ergänzenden Dokumenten). So erhielten die Lehrer im Vorfeld der Untersuchung einen Fragebogen zu ihrem Werdegang sowie zu ihrer Schule und Klasse. Ziel war es dabei, die Interviews von Fragen wie denen zur Schulgröße oder Zusammensetzung der Klasse zu entlasten. Außerdem wurden Feldnotizen zum Kontext der Datenerhebungen und zu den Unterrichtsbeobachtungen im Vorfeld der Videoaufzeichnungen angefertigt. Schließlich liegen auch alle von den Lehrkräften in den Stunden eingesetzten Materialien – Texte, Arbeitsblätter, Folien et cetera – vor; diese sind in Kapitel IV abgebildet. Die Ausgangstexte der von den Schülern angefertigten schriftlichen Textwiedergaben werden in dieser Arbeit entweder komplett oder – im Falle dessen, dass sie für einen Abdruck zu umfangreich sind – per Inhaltsangabe dargestellt. Diese Inhaltsangaben orientieren sich an den zu erwartenden Lesern und integrieren am Schluss auch einige Anmerkungen zur Rezeption der Bezugstexte. Insofern ähneln sie zwar hinsichtlich des Aufbaus der schulischen dreigliedrigen Inhaltsangabe (s. Kap. II), unterscheiden sich davon aber formal in verschiedenen Aspekten und werden deshalb als erweiterte Inhaltsangaben bezeichnet.

3 Zur Datenaufbereitung

Wie erwähnt, kamen bei der Datenerhebung technische Verfahren zum Einsatz. Bei der Datenaufbereitung und -auswertung wiederum wurde (zum Teil speziell für qualitative Forschung entwickelte) Software genutzt. Diese Software erleichtert den Umgang mit umfangreichem Material (s.a. KRALER 2006: 90; KUCKARTZ & GRUNENBERG 2010: 503; FLICK 2006: 361ff.). Ihr Einsatz ist aufgrund der stetig anwachsenden Ansprüche an die Datenerhebung und den immer größeren Datenmengen mittlerweile geradezu unumgänglich, hat aber verschiedentlich auch zu Missverständnissen bezüglich der von den Forschern zu erbringenden Leistungen geführt. Zu betonen ist deshalb, dass die entsprechenden Programme zwar die Handhabung der Daten verbessern und vereinfachen können. Die Qualität der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse aber hängt im Wesentlichen vom Forscher selbst ab. Die Ansicht, dass Software z. B. die Analyse in irgendeiner Weise »übernehmen« könnte, verkennet vollkommen den Charakter und das Ziel qualitativer Forschung und ist deshalb zurückzuweisen (s. dazu Abschn. 4).

Im Rahmen dieser Studie wurden verschiedene Programme genutzt. So kam ein Media-player beim Abspielen der Daten zum Einsatz. Videoproduktionssoftware wurde zur Konvertierung sowie Bearbeitung der Filme verwendet. Die Verschriftung der Audio- und Videodaten erfolgte mithilfe von Transkriptionssoftware. Im Rahmen der Analyse

⁷ Dies war u. a. nötig, weil sich die Lehrkräfte bei der Betrachtung des Unterrichts auf dem PC oft mit sogenannten deiktischen Ausdrücken auf Personen bezogen, auf die sie mit einer Zeigegeste verwiesen. Solche und andere Bezugnahmen wurden vom Forscher notiert.

wurde dann auf sogenannte QDA-Software (Software zur qualitativen Datenanalyse) sowie auf Textverarbeitungsprogramme zurückgegriffen. Bei der Darstellung der Ergebnisse wiederum wurde Software für das Desktoppublishing verwendet (s. zum Einsatz von Software bei qualitativen Studien auch KRALER 2006: 83 ff.; KUCKARTZ & GRUNENBERG 2010: 501 f.; SCHREIER 2006 c: 432).

3.1 Schlüsselstellen

Die Analyse der Unterrichtsstunden erfolgte anhand sogenannter Schlüsselstellen – in der Literatur ist auch von key incidents oder key events die Rede. Ausgehend von Arbeiten verschiedener Forscher sowie einem Vergleich mit dem künstlerischen Emblem entwickeln KROON & STURM (2002: 110 f.) eine Bestimmung solcher Schlüsselstellen als »reduzierte Repräsentation der Wirklichkeit, die einen Schlüssel zur Entschlüsselung [sic!] der Wirklichkeit und zum Gewinnen von Einsicht in Mikroprozesse, die anders unbemerkt bleiben würden, anbiete[n].« In Schlüsselstellen werden Prinzipien des Handelns in »verdichteten« Situationen deutlich. Es zeigt sich in der Darstellung der beiden Autoren und einigen Studien, die mit key incidents arbeiten, aber auch, dass das Finden von Schlüsselstellen methodisch bisher oft noch wenig reflektiert wird. Um die Bestimmung von Schlüsselstellen besser zu kontrollieren, wurden auf der Basis von Forschungsfragen Kriterien für key incidents zusammengestellt. Anhand dieser Kriterien betrachteten dann jeweils zwei Forscher unabhängig voneinander das Material und suchten Schlüsselstellen (s. a. ebd.: 111). Eine Übereinstimmung der Forscher bei der Bestimmung galt dabei als starker Beleg dafür, dass eine bedeutsame Stelle im Unterrichtsverlauf im Hinblick auf die Forschungsfragen vorlag. In einem Abgleich wurden dann gegebenenfalls abweichende Bestimmungen besprochen und die Schlüsselstellen schließlich festgelegt.⁸

Zusammenfassend ist festzuhalten: In der Literatur wird oftmals der Anspruch formuliert, dass die Analyse von Schlüsselstellen bestimmte Sachverhalte oder Unterrichtsprozesse in besonderer Weise verdeutlichen kann. Die Bestimmung von Schlüsselstellen kann aber nur in Bezug zu Forschungsfragen erfolgen. Vor dem Hintergrund des Ziels dieser Studie können nun solche Sequenzen in den videographierten Unterrichtsstunden als bedeutsam gelten, die das Potenzial haben, das Textformverständnis der Akteure und die Art des Einsatzes der Inhaltsangabe zu verdeutlichen. Diese zunächst noch allgemeine Bestimmung wird im Folgenden konkretisiert und auf diese Weise ein Katalog von vier Kriterien für die Bestimmung von Schlüsselstellen aufgestellt (in Klammern sind die Sequenzen genannt, auf die ein Kriterium zutrifft). Den Kriterien werden jeweils ausdifferenzierte Untersuchungsfragen zugeordnet, welche die Grundlage der Schlüsselstellenanalyse bilden (s. dazu Abschn. 4.1.1).

- Die Akteure machen die Inhaltsangabe direkt zum Thema oder zeigen indirekt ihr Verständnis der Inhaltsangabe auf (H_1, K_1, M_1, R_1, R_2, S_1, S_2, W_1, W_2; auch H_2, K_2, K_3, M_2, S_3, W_3). *Untersuchungsfragen:* Die Studie interessiert sich dafür, welche Auffassung der Inhaltsangabe die Lehrer und Schüler besitzen bzw. welches

⁸ Nachdem das Verfahren bei der ersten videographierten Unterrichtsstunde durchgeführt worden ist, wurden die anfangs explizierten Kriterien nochmals überarbeitet und dann an das komplette Material angelegt. – Zur Prozedur des Auffindens von Schlüsselstellen im Rahmen einer Fallstudie des sogenannten IMEN-Projekts s. a. FRÖHLICH (1998: 193).

diesbezügliche Wissen sie vermitteln und aktualisieren.⁹ Es gilt also zu untersuchen, als was sie die Inhaltsangabe begreifen, ob und inwiefern sie Varianten differenzieren, wie sie die Inhaltsangabe zu anderen (Text-)Wiedergabeformen ins Verhältnis setzen, welche Anforderungen / Eigenschaften (z. B. hinsichtlich Struktur und Sprache) sie anführen, welche Funktionen sie ihr zusprechen und wie sie die Relevanz des Übens von Inhaltsangaben begründen. Mit Blick auf die Schüler stellt sich insbesondere die Frage, welche Vorstellung der Inhaltsangabe sie nach und nach entwickeln und welches Verständnis sich dabei verfestigt. Insofern dem Umgang mit der Inhaltsangabe immer ein bestimmtes Verständnis der Textform zugrunde liegt, werden mit diesem Kriterium z. B. auch solche Sequenzen im Material erfasst, in denen die Akteure Rückmeldungen zu von anderen verfassten Inhaltsangaben geben.

- Die Akteure stellen Aufgaben im Zusammenhang der Anfertigung einer Inhaltsangabe (H_1, H_2, K_1, K_2, M_1, S_2, W_1, W_2). *Untersuchungsfragen:* In der Analyse geht es darum, welche Arbeitsaufträge die Lehrkräfte konkret stellen, d. h. im Einzelnen, wie sie eine Aufgabe »situieren«, welche Funktion sie ihr zusprechen und welche Zielvorgaben sowie Unterstützungsangebote sie erteilen. Darüber hinaus ist von Interesse, welche Funktion die Aufgabe zu dem jeweiligen Zeitpunkt im Unterricht tatsächlich übernehmen kann – also z. B. inwiefern davon die Entwicklung eines Textverständnisses und/oder eines Begriffs der Textform profitiert. Das wiederum bedeutet, dass eine Aufgabe immer im Kontext einer Stunde zu betrachten ist. Außerdem stellt sich die Frage, welche Leistungen die Schüler erbringen müssen, um die Aufgabe(n) zu bewältigen.¹⁰

⁹ Im Unterricht ist es meist der Lehrer, der versucht, den Schülern Wissen über die Inhaltsangabe zu vermitteln (s. zum Unterricht als Wissensvermittlung auch BECKER-MROTZEK & VOGT 2009: 64; EHLICH 2009). Jedoch geht es in der Analyse immer darum, zu rekonstruieren, welche Bedeutung des Lerngegenstands die Akteure tatsächlich aushandeln, d. h., auf welchen Begriff der Inhaltsangabe sie sich verständigen (s. dazu Abschn. 4.1.1). Man könnte auch davon sprechen, dass sowohl die jeweiligen Lernangebote als auch deren Nutzungen durch die Schüler zu berücksichtigen sind (s. zum Angebots-Nutzungs-Modell des Lernens u. a. HELMKE 2009: 71 ff.).

Das im Haupttext genannte erste Kriterium trifft zwar auf alle Schlüsselstellen aus dem Material zu. Allerdings erfasst es die Schlüsselstellen nicht in *der* Breite, in der sie letztlich festgelegt worden sind. Das bedeutet: Die Anwendung der weiteren Kriterien erweiterte die als Schlüsselstellen bestimmten Ausschnitte aus dem Unterricht.

¹⁰ Damit wird deutlich, dass die Analyse der Aufgaben von hoher Bedeutung ist. So erklären auch BAURMANN & POHL (2009: 99): »Das ›Herzstück‹ eines ›Schreibzusammenhangs/Schreibsettings‹ ist der ›Schreibauftrag‹, der sich [...] in ›Materialien/Thema/Impulse‹, ›Adressat‹ und ›Textfunktion‹ auffächern lässt. ›Gespeist‹ und konturiert werden diese Kernpunkte durch das ›jeweilige didaktische Ziel‹, die ›Schreibbedingungen‹, den ›Prozess-Status‹ und die ›Wissensquelle‹«.

Mögliche Funktionen und Formen von Aufgaben im Allgemeinen wurden in der Forschung bereits beschrieben (s. LEUBNER & SAUPE 2008: 4 zur Beurteilung von Aufgabenqualität; s. MAIER & al. 2010 zu allgemeinen und spezifischen Aufgabenklassifikationen; s. ebd.: 73 u. a. zu Grenzen fachübergreifender Aufgabenanalysen; s. WINKLER 2011 zu Aufgabenpräferenzen von Lehrkräften im Zusammenhang des Literaturunterrichts; s. zu Aufgaben im Deutschunterricht grundsätzlich die im Literaturverzeichnis aufgelisteten Arbeiten von Juliane Köster). In der vorliegenden Studie geht es demgegenüber darum, wie mit diesen Aufgaben »konkret« umgegangen wird. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die Funktion und das Potenzial von Aufgaben *im Unterricht* nicht angemessen beurteilt werden können, wenn sich die Untersuchung allein auf Aufgabenformulierungen z. B. in einem Schulbuch richtet. Vielmehr muss der gesamte Kontext von Aufgaben berücksichtigt werden, denn es »[...] besteht eine Differenz zwischen dem theoretischen bzw. objektiven Potenzial einer Aufgabenstellung und der tatsächlichen Realisierung derselben Aufgabe im Lehr-Lernprozess« (MAIER & al. 2010: 11; s. a. ebd.: 54 zur Analyse einer Aufgabe zur Textzusammenfassung ohne Kenntnis des Bezugsgegenstands und der konkreten Verwendung im Unterricht; s. des Weiteren POHL & STEINHOFF 2010: 18; LEGUTKE 2006 zu »task as plan« und »task in process«). Deshalb untersucht diese Studie auch, in welcher Phase des Unterrichts die auf Arbeitsblättern abgedruckten oder vom Lehrer formulierten Aufgaben zum Einsatz kommen, welche zusätzlichen Hilfestellungen zur Lösung bereitgestellt werden, wie die Schüler damit umgehen usw. .

- Die Akteure stellen von ihnen angefertigte Inhaltsangaben bzw. Teile davon vor und/ oder besprechen diese (H_1, H_2, K_2, K_3, M_2, S_3, W_3). *Untersuchungsfragen:* Der Blick der Studie richtet sich hier zum einen darauf, wie die Schreibaufgaben von den Schülern bewältigt werden. Es ist also u.a. zu untersuchen, ob ihre Textwiedergaben adressiert sind, welches Textverständnis diese anzeigen und welche Auffassung der Inhaltsangabe sich darin manifestiert. Zum anderen geht es in der Analyse um die Reaktionen der Akteure auf die Textwiedergaben bzw. Textvorträge der Schüler. Von Interesse ist hier, ob die Inhaltsangaben überhaupt weitergehend besprochen werden, welche Dimensionen/ Aspekte dabei aufgegriffen werden und welche Beachtung der Ausgangstext dabei erfährt. Ein Hauptaugenmerk der Untersuchung liegt dann darauf, wie mit den Inhaltsangaben weiter umgegangen wird, also welche Funktion die Anfertigung der Inhaltsangaben im Rahmen der Arbeit mit einem Ausgangstext übernimmt. Von zentraler Bedeutung ist schließlich die Frage, zu welchen Lernfortschritten bezüglich eines Verständnisses der Ausgangstexte sowie der Textform Inhaltsangabe der Umgang mit den Schreibprodukten (also z.B. das Feedback auf die Texte) beitragen konnte.¹¹

Pointiert gesagt: Als Schlüsselstellen im Sinne der bisher ausformulierten Kriterien gelten diejenigen Sequenzen aus dem Unterricht, in denen die Inhaltsangabe als Lerngegenstand oder -medium relevant wird (s. zu den Begriffen Kap. II). Zusätzlich wurde nach der ersten Sichtung des Materials folgendes Kriterium für Schlüsselstellen bestimmt:

- Die Akteure arbeiten in der Öffentlichkeit des Klassenplenums am Verständnis eines Textes und entwickeln dabei offenkundig ein unterschiedliches, d.h. kein geteilt geltendes Verständnis desselben (K_2, M_1). *Untersuchungsfragen:* Berücksichtigt man, dass Bedeutung in Lernsituationen immer ausgehandelt werden muss, ist es erwartbar, oft unumgänglich und mitunter auch fruchtbar, dass Schüler und Lehrer im Verlauf des Unterrichts (zunächst) ein unterschiedliches Verständnis von Lerngegenständen ausbilden (das zeigt sich im Übrigen bei der Analyse aller Schlüsselstellen). Man kann diese Differenzen auch als Bedingung der Möglichkeit von Lernen betrachten. Mit Blick auf das Ziel der Studie ist nun von Interesse, auf welche Weise sich solche Unterschiede in Sequenzen, in denen es nicht unmittelbar um die Inhaltsangabe geht, entwickeln und welche Auswirkungen sie auf die spätere Arbeit mit der Textform haben (können). Damit wird auch deutlich, dass die Analyse einzelner Schlüsselstellen immer im Kontext der Untersuchung anderer Schlüsselstellen und der Rekonstruktion des gesamten Stundenverlaufs steht.

Wie bereits angesprochen, sind die Kriterien für Schlüsselstellen nicht trennscharf, sondern überschneiden sich gewissermaßen. Ebenso ist bewusst zu machen, dass die Auswahl der Schlüsselstellen zu einem gewissen Grade – insbesondere was die Bestimmung der Länge/ Ränder der Sequenzen anbelangt – subjektiv ist. Dennoch wurden die Schlüsselstellen

S. in diesem Zusammenhang auch HACKER (1998: 180), der fordert, bei der Analyse von Schulbüchern deren Gebrauch durch Lehrkräfte zu beachten: »Solange wir immer nur das Produkt Schulbuch zum Gegenstand der Betrachtung machen, können wir über seine Verwendung im Unterricht nur spekulieren. [...] Schulbuchforschung muss zur Schulbuchverwendungsforschung erweitert werden«.

¹¹ Diese Forschungsfragen machen auch deutlich, dass es in den Analysen allenfalls am Rande um Aspekte wie beispielsweise die grammatikalische Richtigkeit der von den Schülern angefertigten Textwiedergaben geht. Weitere Aspekte wie z.B. die Orthographie spielen zudem aufgrund der gewählten Untersuchungsverfahren keine Rolle: So steht im Mittelpunkt der Analysen das Plenumsgespräch, in dem u.a. Texte vorgetragen werden, nicht aber der zu Papier gebrachte Schülertext unabhängig von den jeweiligen Unterrichtsstunden (s. Abschn. 4.2).

mithilfe der vier Kriterien methodisch kontrolliert festgelegt: Die Forscher erzielten bei der unabhängigen Bestimmung der Stellen eine hohe Übereinstimmung, die jeweiligen Sequenzen erschienen ihnen in den meisten Fällen auf Anhieb bedeutsam. Im Gespräch musste in der Regel »lediglich« noch Konsens über Anfang und Ende einer Schlüsselstelle hergestellt werden.

Die Bestimmung der key incidents dient der kontrollierten Datenreduktion¹² und bildet die Basis der Unterrichtsanalyse (s. a. KROON & STURM 2002: 98, 110 f.). Anspruch ist es auch, anhand der Analyse der Schlüsselstellen die jeweiligen Unterrichtsstunden als Ganzes *im Hinblick* auf den Umgang mit der Textform Inhaltsangabe und die Arbeit mit einem Ausgangstext in den Blick zu bekommen. Anders als bei vielen Studien zur Kommunikation im Klassenzimmer muss dabei mit dem Ziel, das Verständnis der Textform und den Einsatz der Inhaltsangabe im Unterricht zu analysieren, immer der Verlauf der gesamten Stunde berücksichtigt werden. Dies ist z. B. dann von besonderer Bedeutung, wenn es um die Frage geht, inwiefern das Schreiben einer Inhaltsangabe eingebettet ist in weitere Textarbeit. Insofern wird die Analyse der Schlüsselstellen mit der Rekonstruktion des Verlaufs der videographierten Unterrichtsstunden kombiniert. Der Sinnzusammenhang der Unterrichtsausschnitte spielt in der Untersuchung also eine entscheidende Rolle.

3.2 Transkription

3.2.1 Die Unterrichtsstunden

Zu Beginn der Datenaufbereitung wurde ein sogenanntes Gesprächsinventar angefertigt, das den gesamten Ablauf der Unterrichtsstunden protokolliert. Es dient dazu, übergreifende Gesprächsverläufe und Entwicklungen verfolgen zu können (DEPPERMAN 2008: 32). Dabei wurden die Mitschnitte anhand formaler Indikatoren wie der Veränderung des Tableaus oder der Interaktionsordnung sowie anhand der Identifikation von Gesprächsthemen vorläufig sequenziert (s. dazu auch MEUSER & NAGEL 1991: 456). Die videographierten Unterrichtsstunden wurden dann zunächst in stark vereinfachter Form transkribiert. Die als Schlüsselstellen bestimmten Sequenzen wurden anschließend im Wesentlichen nach den Transkriptionskonventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) verschriftet (s. Abb. 4; SELTING & al. 1998: 114 f.; DEPPERMAN 2008: 119 f., s. ebd. 43 f. zur Transkription von Betonungen). Das sogenannte Basistranskriptionssystem wurde dabei leicht modifiziert und erweitert: Ein entscheidender Unterschied zu den GAT-Transkriptionsregeln liegt in der leserfreundlicheren Darstellung sich überlappender Äußerungen.¹³ Dabei wurde insgesamt eine einfache Form der Textnotation gewählt (s. zu den Unterschieden von Text- und Partiturnotation BRINKER & SAGER 1996: 41 ff.).

12 S. a. DEPPERMAN (2008: 37), der betont, »daß auf keinen Fall alle Gesprächspassagen gleichmäßig intensiv ausgewertet werden können! Selektionsentscheidungen sind unerlässlich.«

13 Vorsichtige Zweifel selbst an der Lesbarkeit von (mit GAT erstellten) Basistranskripten äußern KOWAL & O'CONNELL (2003: 114 ff.). – S. zum terminologischen Unterschied zwischen Verschriftlichung und Verschriftung KOCH & OESTERREICH (2008: 200).

Während der Arbeit an der Transkription der Daten aus dieser Studie wurde eine moderate Weiterentwicklung von GAT, das sogenannte GAT 2, veröffentlicht (s. SELTING & al. 2009). Dabei versuchen die Autoren, »Zweifelsfälle zu klären und dort vorsichtig Veränderungen oder Ergänzungen vorzunehmen, wo sich in der Praxis Schwächen von GAT gezeigt haben« (ebd.: 354). Die Überarbeitung von GAT betrifft allerdings kaum die im Rahmen dieser Untersuchung verwendeten Regeln für die Verschriftung der Audio- und Videodaten.

Zu bedenken ist, dass Transkriptionen – wie in der Literatur zu Recht herausgestellt wird (s. u. a. SCHREIER 2006c: 422; BECKER-MROTZEK 1999: 5; LANGER 2010: 524) – immer auch ›Interpretationen‹ des vorliegenden Datenmaterials darstellen. Eine der zahlreichen Herausforderungen beim Transkribieren betrifft hier die Berücksichtigung nonverbaler Kommunikation sowie außersprachlicher Handlungen und Ereignisse (s. u. a. DEPPERMAN 2008: 46 f.). Ein Blick in einschlägige fachdidaktische Beiträge, die gesprächsanalytisch arbeiten, zeigt dabei, dass die Transkripte in der vorliegenden Studie diesbezüglich vergleichsweise detailliert sind. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Transkripte lediglich Hilfsmittel für die Arbeit und die Darstellung der Ergebnisse sein können. Sie treten bei der Analyse nicht an die Stelle des an Informationen reichhaltigeren Video- und Audio-materials. Mit anderen Worten: »In aller Regel ergänzen Transkripte Audio- beziehungsweise Videoaufnahmen, sie ersetzen diese Aufnahmen nicht« (KOWAL & O'CONNELL 2003: 108; s. a. BERGMANN 1981: 24; 1994: II; DEPPERMAN 2008: 46; s. zu den Vorteilen von Transkripten BECKER-MROTZEK & VOGT 2009: 5; FETZER & KRUMMHEUER 2007: 203; VOIGT 1991: 152).

Sequenzielle Struktur / Verlaufsstruktur		Akzentuierung	
[Beginn von Simultansprechen und gleichzeitigen Handlungen	akZENT	Akzent
		ak!ZENT!	Extra starker Akzent
]	Ende von Simultansprechen und gleichzeitigen Handlungen	Tonhöhenbewegung am Einheitenende	
		?	Hoch steigend
		,	Mittel steigend
=aber	Schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge oder Einheiten	–	Gleichbleibend
		;	Mittel fallend
		.	Tief fallend
Pausen		Sonstige Konventionen	
(.)	Mikropause	((nickt))	Para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
(-), (--), (---)	Kurze, mittlere, längere Pausen bis zu ungefähr einer Sekunde	<<lachend>>	Sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse / interpretierende Kommentare mit Reichweitenangabe
(2.0)	Geschätzte Pause ab mehr als circa einer Sekunde	>	Unverständliche Passage je nach Länge
Sonstige segmentale Konventionen		(dieses)	Vermuteter Wortlaut
is=n	Verschleifungen innerhalb von Einheiten	(w)olle	Vermuteter Laut
:, ::, :::	Dehnung, Längung, je nach Dauer	(dann/man)	Mögliche Alternativen beim vermuteten Wortlaut
äh, ähm, öh	Verzögerungssignale, sogenannte »gefüllte Pausen«	//Arbeitsphase\\	Kommentare bei Auslassungen im Transkript
,	Abbruch	<00:20:11>	Laufzeit des Videos (Stunden:Minuten:Sekunden)
Lachen			
so(h)o	Lachpartikeln beim Reden		
haha, hihhi	Silbisches Lachen		

Abb. 4: Transkriptionskonventionen für die Schlüsselstellen. Im Wesentlichen nach GAT.

In der überarbeiteten Version von GAT gehen die Autoren auch auf die nach wie vor große Herausforderung ein, Äußerungseinheiten in gesprochener Sprache zu definieren. In der vorliegenden Arbeit jedoch werden vor allem Variationen im Tonhöhenverlauf und Pausen als Kriterien zur Bestimmung einer Einheit herangezogen.

3.2.2 Die Interviews

Die Verschriftung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die Transkriptionskonventionen für die Schlüsselstellen. Da die inhaltlich-thematische Ebene die Auswertung dominiert und die Analyse weniger die Dynamik der Interaktion im Blick hat, wurden zugunsten der Leserfreundlichkeit allerdings einige Modifikationen gegenüber den Konventionen gemäß der Abbildung vorgenommen (s. Abb. 4). Damit wird KOWAL & O'CONNELL (2003: 117) gefolgt, die empfehlen, »so sparsam und zweckmäßig wie möglich zu transkribieren.« Auch MEUSER & NAGEL (1991: 455), an deren Hinweisen sich die Auswertung der Interviews orientiert, treten für eine wenig aufwändige Transkription ein. Die Unterschiede zu den Regeln für die Verschriftung der Schlüsselstellen sind folgende: Vor dem Hintergrund, dass es in den Interviews »nur« zwei Gesprächsteilnehmer gab, wurden die Äußerungen jeweils allein mit einem Buchstaben einer Person zugeordnet, »L« steht für die jeweils interviewte Lehrkraft, »I« für den Interviewer. Die Groß- und Kleinschreibung sowie die Interpunktion stehen nicht für Betonungen oder Tonhöhenbewegungen, hier folgt die Schreibweise orthographischen bzw. grammatischen Regeln. Satzabbrüche bzw. Anakoluthe wurden mit Auslassungspunkten gekennzeichnet. Überdies wurden kurze bestätigende Rückmeldungssignale (einfache Formen von sogenanntem back channel behavior) der Gesprächsteilnehmer, mit denen keine im Hinblick auf die Gesprächsthemen wesentlichen Assertionen bejaht wurden, im Textblock der Äußerungen des jeweils Sprechenden in Klammern vermerkt, z. B. in der Form »(I: Mhm.)«. Schließlich wurde auf die Transkription von Mikropausen verzichtet; Dehnungen wurden durch Wiederholung der entsprechenden Laute kenntlich gemacht.

3.2.3 Zur Darstellung der Transkripte

Die Daten der Teilnehmer sind in den Transkripten anonymisiert. Um die Anonymität zu gewährleisten, werden in der Darstellung der Ergebnisse überdies lediglich ungefähre Angaben zum Zeitpunkt und Ort der Erhebungen gemacht. Soweit möglich wurde bei der Anonymisierung allerdings darauf geachtet, dass sich Besonderheiten von Eigennamen in den Maskierungen widerspiegeln (s. dazu DEPPERMAN 2008: 31). Wenn bei der Verschriftung des Videomaterials Äußerungen nicht eindeutig einem bestimmten Schüler zugeordnet werden konnten, findet sich lediglich die Sprecherangabe »Schüler«. Im Rahmen der Transkription der Interviews wiederum wurden Ortsangaben, Jahresdaten et cetera »zensiert«, sofern sie Rückschlüsse auf die Lehrkräfte zuließen. In diesen Fällen wurden allerdings zusätzliche Hinweise zum Verständnis der Äußerungen bzw. Sachverhalte gegeben.

Die von dieser Arbeit verwendeten Transkripte sind mit Siglen ausgezeichnet – außerdem wurden sie durchgehend mit Zeilennummern versehen. Um dem Leser eine Orientierung über die Transkripte zu erleichtern, wurde folgendes System für die Vergabe der Siglen gewählt: Die Transkripte wurden jeweils einer Lerngruppe zugeordnet und beginnen mit dem ihnen zugeordneten Buchstaben. Die Transkripte der Schlüsselstellen tragen entsprechend der Chronologie des Unterrichts zusätzlich die fortlaufenden Ziffern »1«, »2« usw., das Transkript des Interviews mit der die Gruppe unterrichtenden Lehrkraft die Ziffer »0«. Ein Beispiel mag dies veranschaulichen: Ein Transkriptauszug vom Ende der in der Lerngruppe S videographierten Doppelstunde trägt die Sigle »S_3«, das Transkript des Interviews mit der Lehrkraft, die den Unterricht leitet, die Sigle »S_0«. Durch die konsequente Angabe von Zeilennummern ist es schließlich möglich, rasch die Stellen in den Transkripten wiederzufinden, auf die sich die Analysen jeweils beziehen. Die Zeilenangaben ohne

Fundort beziehen sich dabei immer auf das in der Überschrift des jeweiligen Abschnitts genannte Material bzw. Transkript. In der Darstellung der Analysen wiederum werden Passagen aus den Transkripten nicht wie Zitate aus der Fachliteratur mit Guillemets, sondern durch eine eigene, nichtproportionale Schriftart gekennzeichnet.¹⁴ So wird bei der Lektüre der Schlüsselstellenuntersuchung auf den ersten Blick deutlich, dass die in diesem Font dargestellten Kommata, Punkte usw. nicht als Satzzeichen, sondern als Tonhöhenbewegungen am Ende einer Äußerungseinheit¹⁵ aufzufassen sind (s. Abb. 4).

4 Zur Datenauswertung

»Qualitative Daten sind in der Regel bedeutungshaltige Daten. Entsprechend handelt es sich bei qualitativen Auswertungsverfahren um Methoden zur Analyse und Bestimmung von Bedeutungen« (SCHREIER 2006c: 421). Bei qualitativer Forschung geht es somit darum, so könnte man diese Bestimmung weiterentwickeln, Daten auszulegen und Lesarten des jeweiligen Materials gegeneinander abzuwägen. Dabei können unterschiedliche theoretische Konzeptionen und Forschungsansätze zum Tragen kommen. Gemein ist ihnen aber, dass, insofern das Ziel in einem gegenstandsadäquaten und überprüfbareren »Zugang zur sozialen Wirklichkeit« (KRALER 2006: 82) besteht, eine besondere Sensibilität für den jeweiligen Gegenstand erforderlich ist (s. a. BERGMANN 1981: 17; 1994: 9; STEINKE 2010: 326). Kurzum: Man muss sich auf das jeweilige Phänomen »einlassen«. Aus diesem Verständnis von qualitativer Forschung folgt, dass bestimmte Auswertungsmethoden und Forschungsansätze niemals nur übernommen werden (können), sondern immer im Hinblick auf den jeweiligen Untersuchungsgegenstand adaptiert werden (müssen). Die Anwendung qualitativer Methoden ist insofern auch immer deren Weiterentwicklung. Jede Studie betreibt somit in gewissem Sinne Methodeninnovation. Wenn nun also die Grundlagen des Vorgehens bei der Auswertung und die Forschungsansätze, an die angeknüpft wird, dargestellt werden, muss im Bewusstsein bleiben, dass sich die konkrete Untersuchung zwar an den im Folgenden dargestellten Analyseprinzipien sowie -schritten orientiert, dabei aber immer eine Offenheit (s. zu diesem Stichwort SCHREIER 2006a: 344; KRALER 2006: 82; MAYRING 2002: 28, 104) gegenüber den jeweiligen Phänomenen beibehält.

14 In der mündlichen Sprachproduktion werden häufig »Fehler« gemacht, die den Beteiligten gar nicht auffallen. D. h., diese Phänomene werden von den Akteuren nicht weiter thematisiert. In den Transkripten mögen sie dem Leser deshalb mitunter schlicht wie Fehler bei der Verschriftung erscheinen. Da solche Fehler ausgeschlossen werden sollten, wurden die Transkripte mehrfach geprüft. Um die Lesbarkeit des Textes zu erhalten, wurden die Auffälligkeiten jedoch nur in Ausnahmefällen mit dem Hinweis »sic!« gekennzeichnet.

15 Es ist in der Forschung nach wie vor eine Herausforderung, Äußerungseinheiten in gesprochener Sprache zu definieren. Hier werden vor allem Variationen im Tonhöhenverlauf und Pausen als Kriterien zur Bestimmung einer Einheit herangezogen.

Von Bedeutung sind die Zeichen für Tonhöhenbewegungen in der Schlüsselstellenanalyse, da der Leser so z. B. besser ein Verständnis dafür entwickeln kann, ob sich ein Akteur eher »feststellend« oder »fragend« äußert.

4.1 Die Unterrichtsstunden

4.1.1 Der gesprächsanalytische Ansatz

Die Analyse der Beobachtungsdaten erfolgt anhand sogenannter Schlüsselstellen. Die Untersuchung fokussiert dabei insbesondere (aber nicht ausschließlich) die Unterrichtskommunikation. So sind es »vor allem sprachliche Äußerungen – von Lehrern und Schülern – die Lernprozesse auslösen und sichtbar machen. Das bedeutet, der Wissenserwerb – oder mit anderen Worten, der kognitive Prozess – ist eng verbunden mit der Kommunikation im Unterricht« (BECKER-MROTZEK & VOGT 2009: 4).¹⁶ Diese Studie folgt bei der Auswertung vor allem gesprächsanalytischen Ansätzen und orientiert sich an einem entsprechenden von DEPPERMAN (2008) dargestellten Vorgehen. Dabei macht dieser Autor zwar deutlich, den Begriff »Gesprächsanalyse« weitgehend gleichbedeutend zum Begriff »Konversationsanalyse« zu verwenden. Jedoch gibt er ebenso zu verstehen, dass das von ihm dargestellte Vorgehen der Gesprächsanalyse »über die in der Konversationsanalyse gängigen Fragestellungen und Prozeduren hinausgeh[t]« (ebd.).

D.h., die Gesprächsanalyse ist nicht identisch, aber eng verbunden mit der Konversationsanalyse. Diese wiederum geht auch auf die Ethnomethodologie zurück (EBERLE 1997: 250; BERGMANN 1981: 14 ff. u. a.; s. a. die wegweisenden Arbeiten von SACKS & al. 1974 sowie GARFINKEL 1967). Darunter ist ein Ansatz zu verstehen, »der die Konstitution sozialen Sinns durch die Beteiligten thematisiert, indem er fragt, mithilfe welcher Techniken oder Mechanismen die Handelnden selbst ihren Aktivitäten Sinn verleihen. Diese Methoden sind keineswegs wissenschaftliche, sondern alltagspraktische – darauf verweist das Präfix *Ethno*« (BECKER-MROTZEK & VOGT 2009: 25). In der Konversationsanalyse wiederum stehen »alltägliche« Interaktionen im Vordergrund (s. kritisch zum Alltagsbegriff VOIGT 1991: 164). Ziel ist es BERGMANN (1981: 15 f.) zufolge, »diejenigen Verfahren empirisch zu bestimmen, mittels derer die Teilnehmer an einem Gespräch im Vollzug ihrer (sprachlichen) Handlungen die Geordnetheit der (sprachlichen) Interaktion herstellen, das Verhalten ihrer Handlungspartner auf die in ihm zum Ausdruck kommende Geordnetheit hin analysieren und die Resultate dieser Analysen wiederum in Äußerungen manifest werden lassen.« Er führt weiter aus: »Ethnomethodologie und Konversationsanalyse widersetzen sich prinzipiell einer Kanonisierung allgemeiner methodischer Regeln. Für sie sind die Entdeckungsschritte und analytischen Verfahren ein untrennbarer Bestandteil des Phänomens, auf dessen Identifizierung und Erkundung sie gerichtet sind« (ebd.: 16). BERGMANN (1981: 176; 1994: 9 ff.) und andere Forscher wie LÜDERS (2003: 141) machen stattdessen sinngemäß deutlich, dass es bei der Konversationsanalyse vor allem um eine bestimmte Haltung gegenüber den jeweiligen Phänomenen geht.

Mit Blick auf das, was oben zur Gegenstandssensibilität und Abhängigkeit des jeweiligen methodischen Vorgehens vom konkreten Forschungsgegenstand gesagt wurde, kann dieser Argumentation auch im Kontext der Gesprächsanalyse grundsätzlich zugestimmt werden. Dennoch lassen sich einige Prinzipien und generelle Schritte der Analyse angeben, die aus allgemeinen Merkmalen von Gesprächen abgeleitet werden (DEPPERMAN 2008: 8 f.; s. a.

¹⁶ S. des Weiteren LÜDERS (2003: 89–117), EHLICH (2009: 332) sowie EHLICH & REHBEIN (1986: 1–7, 170 f.). S. vor dem Hintergrund dessen, dass sich die Studie der interpretativen Unterrichtsforschung zuordnen lässt, auch BREIDENSTEIN (2002: 20): »Der entscheidende theoretische Schritt zu einer Interpretativen Unterrichtsforschung liegt in der Abwendung von einem psychologischen, individualisierenden Lernbegriff hin zu einem die interaktive Aushandlung von Bedeutung akzentuierenden Verständnis von ›Lernen‹.«

HENNE & REHBOCK 1995: 158 f.). Die Merkmale bilden sozusagen das Fundament für die Untersuchung. Daran anknüpfend wird im Folgenden das Verfahren der Gesprächsanalyse beschrieben. Dieses Verfahren ist als eine Art ›Rüstzeug‹ zu verstehen, das einen ersten Zugang zu den Daten verschafft und die methodische Kontrolle erhöht, dabei aber die notwendige Offenheit der Untersuchung nicht preisgibt (s. zur Gesprächsanalyse von Unterrichtsgesprächen auch HENNE & REHBOCK 1995: 233, 241 ff.).

Ein wichtiger Ausgangspunkt der Gesprächsanalyse ist es, dass die jeweiligen Gesprächsteilnehmer sich gegenseitig (freilich nicht immer direkt, umgehend und explizit) deutlich machen, wie sie einander verstehen, also wie sie die Äußerungen des jeweils anderen auffassen.¹⁷ In der Gesprächsforschung ist in diesem Zusammenhang auch von der display-These oder dem display-Konzept die Rede (s. a. DEPPERMAN 2000: 99, 102 zu Schwierigkeiten mit der These). Alle Aspekte der Gespräche gelten dabei zunächst einmal als motiviert (ebd. 2008: 17, 40 ff., 83).¹⁸ Sprachliche Interaktionen werden überdies stets als Einheit von Form und Funktion aufgefasst. Äußerungen stehen immer in Bezug zu einem Kontext und produzieren zugleich einen neuen, an dem wiederum sich weitere Äußerungen orientieren.

Die Auswertung solcher Gespräche geht rekonstruktionslogisch vor. Ihr Ziel ist es, die Sinnkonstitution in den Gesprächen deutlich zu machen (s. HAUSENDORF 1997: 267; DEPPERMAN 2008: 51, 79 ff.). Die Gesprächsanalyse verfährt dabei beschreibend, indem sie die Oberflächenmerkmale des Gesprächs im Hinblick auf das öffentliche Aufzeigen von Bedeutungen untersucht. Sie geht aber auch über die Gesprächsbeiträge hinaus, da viele Kontexte, an welche die Gesprächsteilnehmer anschließen, für diese sozusagen selbstverständlich sind und dann oft implizit bleiben (s. a. DEPPERMAN 2000; BERGMANN 1994: 7, 10). HAUSENDORF (1997) sieht diesen letzten Aspekt als bedeutsam an. Ihm »erscheint die interpretative Entfernung vom Text positiv als Hinwendung zu einer ›dichten‹ semantischen Beschreibung als Fokussierung auf das, was im Text nicht explizit verbalisiert, auf implizite Weise aber sehr wohl mitkommuniziert wird« (ebd.: 268).¹⁹

17 Forschungspraktisch bedeutet dies, dass sich die Auslegung eines bestimmten Gesprächsbeitrags durch den Forscher immer an Beiträgen anderer Gesprächsteilnehmer zu bewähren hat (s. u. im Haupttext). Ein solches Vorgehen hilft auch dabei, bloßen Projektionen des Forschers vorzubeugen (s. des Weiteren BERGMANN 1994: 12).

18 Mit anderen Worten: Kein Aspekt der Gespräche wird als zufällig angesehen. Man kann deshalb auch sagen, dass die Untersuchung eine Herangehensweise gefordert, die umgangssprachlich oft als ›kleinlich‹ bezeichnet wird. In diesem Fall ist die ›Kleinlichkeit‹ aber nicht negativ konnotiert, vielmehr erweist sie im Laufe der Analyse ihre hohe Bedeutung: So z. B. würde einer Untersuchung, die von vornherein selektiv vorgeht und Aspekte von Äußerungen per se als unbedeutend betrachtet, entgehen, dass das den Schülern präsentierte Lernangebot nicht frei von Widersprüchen ist (s. Kap. IV). Die Kehrseite einer ›kleinlichen‹ Analyse ist freilich ihr Aufwand und ihr Umfang.

19 Mündliche Beiträge in Gesprächen erscheinen, wenn man sie in verschrifteter Form rezipiert, mitunter ›unvollständig‹. Dies gilt insbesondere für Beiträge in Lehr-Lerndiskursen (s. für Beispiele BREDEL 2008: 294). Jedoch entsteht dieser Eindruck vor allem auf der Basis schriftsprachlicher Normen. Demgegenüber sind vermeintlich unvollständige Sätze im Gespräch selbst (meist) funktional und deshalb auch keine »sogenannte[n] Ellipsen (also eigentlich doch ganze Sätze), eine Kategorie, die sich ihrerseits der schriftinduzierten Sprachbetrachtung verdankt« (ebd.).

Bei der Analyse von Gesprächen ist es gleichwohl von Bedeutung, sozusagen ›implizite‹ Satzteile zu rekonstruieren. Dies wird bei der Darstellung der Untersuchung jeweils kenntlich gemacht, u. a. durch den (Nicht-)Gebrauch des Konjunktivs: Er kommt vor allem dann zum Einsatz, wenn die Akteure selbst die entsprechenden Verben verwenden oder sich auf vorhergehende Beiträge beziehen, in denen sie verwendet werden. Demgegenüber wird der Indikativ bevorzugt dann gebraucht, wenn es sich bei den Verben um ›Ergänzungen‹ des Forschers handelt. Konjunktivkonstruktionen mit dem Ausdruck ›würde/n‹ wiederum werden insbesondere in den Fällen genutzt, in denen es keine vom Indikativ unterscheidbaren Formen des Konjunktivs I gibt und aus dem Kontext der Analyse nicht sofort ersichtlich ist, dass es sich um wiedergegebene Redebeiträge handelt.

Die Untersuchung der Schlüsselstellen erfolgt dann schrittweise; dabei werden Vorschläge von DEPPERMAN (2008) zum Vorgehen bei der Gesprächsanalyse zugrunde gelegt. Am Beginn steht jeweils eine sozusagen makroskopische Beschreibung des Gesprächsverlaufs im Sinne eines ersten, strukturierenden Zugriffs auf die Schlüsselstelle (s. dazu ebd.: 52). Im Anschluss folgt die detaillierte Sequenzanalyse als »Herzstück der Gesprächsanalyse« (ebd.: 53). Dabei werden die Schlüsselstellen »turn by turn« ausgewertet – der Ausdruck »turn« steht hier für einen Gesprächszug bzw. -beitrag (s. HENNE & REHBOCK 1995: 8; BRANDT & al. 2001 u. a.; s. zum Sprecherwechsel im Unterricht MAZELAND 1983).

Begonnen wird hier mit einer Paraphrasierung der Schlüsselstellen. Sie hilft z. B., die Themen der Gespräche oder Referenzen zu klären. Es geht hier allerdings nicht darum, »Un-genauigkeiten« in den Äußerungen aufzuheben – eben dies würde die Aussagen vielmehr verfälschen. Außerdem wird versucht, die (sprachlichen) Handlungen der Teilnehmer zu beschreiben. Zu betonen ist, dass die Paraphrasierung die Untersuchung unterstützt, aber nicht Gegenstand derselben ist. Ausgangspunkt der dann folgenden Analysen sind immer die Video- und Audiodaten sowie die Transkripte.

Hier geht es zunächst um linguistische Merkmale der Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik sowie das Timing im Hinblick auf den Sprecherwechsel. So ist u. a. zu fragen, ob ein Teilnehmer sich selbst das Wort erteilt oder ein anderer Akteur ihm das Rederecht verleiht (ebd.: 56–62). Die sogenannte Kontextanalyse ist von besonderer Bedeutung, denn »Äußerungen im Gespräch sind keine isolierten Sätze, sondern Züge in einem Interaktionsprozeß. Sie beruhen auf einem Verständnis der Gesprächssituation, die sich bis zum gegenwärtigen Moment entwickelt hat« (ebd.: 62). Daraus folgt auch die Notwendigkeit einer sequenziellen Analyse »Zug um Zug«. Untersucht wird also, inwiefern Gesprächsteilnehmer an die Äußerungen ihrer Vorgänger anschließen – in der Gesprächsforschung ist in diesem Zusammenhang von Prinzipien lokaler Produktion und lokaler Kohärenz die Rede (s. ebd.: 64 ff.). Darüber hinaus legen bestimmte Gesprächsbeiträge bestimmte Reaktionen nahe bzw. machen sie erwartbar (es wird auch von konditioneller Relevanz gesprochen). Dies gilt insbesondere im schulischen Unterricht, in dem die Lehrkraft Fragen stellt und Aufgaben erteilt, welche die Schüler sozusagen unter Zugzwang setzen und sie zu Lösungsvorschlägen auffordern.²⁰ In der Analyse geht es nun u. a. darum, die mit den Beiträgen verbundenen Folgerwartungen zu rekonstruieren (ebd.: 68 ff.). Die Untersuchung interaktiver Konsequenzen von Äußerungen wiederum ist DEPPERMAN (2008: 70) zufolge »wohl die *wichtigste Analyseaufgabe*.« Dabei geht es – grob gesagt – um die Untersuchung von Reaktionen auf Beiträge bzw. die Auslegung der Äußerungen durch andere Gesprächsteilnehmer: »Bedeutungen werden im Laufe der Interaktion *ausgehandelt*; die Deutung einzelner Beiträge ist oft nur sehr *vage* bestimmt; sie ist *flexibel*, kann im nachhinein abgeändert oder in unerwartete Richtungen spezifiziert werden« (ebd.: 71). Schließlich geht es bei der Analyse von Sequenzmustern und Makroprozessen darum, welche Aufgaben die Akteure im Gespräch bearbeiten und welche größeren Interaktionszusammenhänge sich dabei ergeben (ebd.: 75–78).

20 S. EHLICH & REHBEIN (1986: im Überblick 67) zu verschiedenen Typen von Fragen im schulischen Unterricht. Die Autoren analysieren in ihrer prominent gewordenen Untersuchung Muster des unterrichtlichen Handelns bzw. der unterrichtlichen Interaktion, wobei sie der Inhalt der Sprachäußerungen – oder anders gesagt: der Lernstoff – allenfalls am Rande interessiert (s. a. ebd.: 7). Im Unterschied dazu fokussiert die vorliegende Studie gerade das von den Akteuren bearbeitete Wissen und untersucht, welche Kenntnisse über Textwiedergabeformen im Rahmen eines Musters wie z. B. »Lehrervortrag mit verteilten Rollen« (s. ebd.: 59–87) vermittelt werden.

Die weiteren Schritte der Untersuchung fokussieren vor allem die Funktion von Gesprächsbeiträgen. Es wird davon ausgegangen, dass Wirklichkeit nicht einfach ›da‹ ist, sondern von Menschen in Interaktionen hergestellt wird (ebd.: 79; BERGMANN 1981: 12) – die Gesprächsanalyse thematisiert die Frage, wie dies geschieht. Außerdem stellt sich die Frage, wozu die Äußerungen beitragen (können): »Gesprächspraktiken werden durch ihr Potential für die Probleme, Funktionen, Zwecke etc., in bezug auf die sie systematisch eingesetzt werden, erklärt« (DEPPERMAN 2008: 82; s. dazu auch BECKER-MROTZEK 2002: 63 f.). Man spricht in diesem Zusammenhang von der Untersuchung von Funktionspotenzialen. Wie erwähnt, muss in der Analyse immer auch über die ›Gesprächsoberfläche‹ hinausgegangen werden. Die Akteure referieren oft auf ein von ihnen geteiltes Wissen, machen dieses aber nicht explizit; man könnte auch von ›Insider-‹ oder ›Expertenwissen‹ sprechen (s. a. ANTOS 1995: 117). Der Gesprächsanalyse geht es darum, dieses Wissen gleichsam zu Tage zu fördern und zu zeigen, worauf sich die Beteiligten in ihren Äußerungen beziehen (s. a. LÜDERS 2003: 141). Die im Zusammenhang der Konversationsanalyse häufig angesprochene Haltung methodischer Fremdheit kommt u. a. hier zum Tragen (DEPPERMAN 2008: 85–90). Unterstützt werden können die Analysen mit sogenannten Variationsverfahren: Durch die Offenlegung von Handlungsalternativen wird das Verständnis dafür geschärft, was das Charakteristische der Handlung eines Akteurs ist und weshalb eine Person genau so handelt, wie sie handelt (ebd.: 90–94). Auch fallübergreifende Analysen kommen dabei zum Einsatz (ebd.: 94 ff.). So kann z. B. untersucht werden, ob und inwiefern sich die Einführung der Inhaltsangabe in den aufgezeichneten Stunden unterscheidet. Solche gegenüberstellenden Untersuchungen stehen aber immer am Ende des Analyseprozesses (s. Abschn. 4.4).

Damit sind die Untersuchungsschritte und -aspekte aus Sicht der Gesprächsanalyse beschrieben. Ein Signum der vorliegenden Studie ist es nun, dass in der Auswertung diese allgemeinen gesprächsanalytischen Methoden mit den spezifischen Fragestellungen aus Abschnitt 3.1 kombiniert werden.

4.1.2 Der fachdidaktische Ansatz

Vor dem Hintergrund des dezidiert fachdidaktischen Interesses der Studie lässt sich das Vorgehen und Ziel bei der Auswertung der Unterrichtsdaten noch einmal aus anderer Perspektive und in kontrastiver Absicht beschreiben. So kann man die Untersuchung auch der sogenannten interpretativen Unterrichtsforschung im Sinne von BREIDENSTEIN (2002) zuordnen. Deren Ziel erläutert der Autor wie folgt: »Im Unterschied etwa zu standardisierter Unterrichtsbeobachtung und -analyse geht es Interpretativer Unterrichtsforschung nicht um eine Herauspräparierung einzelner Elemente oder isolierter Äußerungen, sondern um die Rekonstruktion von Handlungsabfolgen und immanenten Handlungslogiken« (ebd.: 12). Um das Anliegen der vorliegenden Studie bzw. der Auswertung etwas schärfer zu fassen, ist es nun hilfreich, sie gegenüber spezifischen Richtungen und Arbeiten der interpretativen Unterrichtsforschung abzugrenzen.

In einer Bestandsaufnahme bisheriger Ergebnisse differenziert BREIDENSTEIN (2002: 12 f.) für die »Darstellung drei unterschiedliche Forschungsstränge, die drei verschiedene theoretische Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen konstituieren.« Den ersten Strang bezeichnet er als »mikrosoziologische Untersuchung der Unterrichtskommunikation« (ebd.: 13). Dieser untersucht die grundsätzlichen sozialen Strukturen und Muster der Interaktion im Klassenzimmer. »Allerdings handelt es sich auch um einen sehr formalen

Blick auf Unterricht, der diesen letztlich als Gesprächsmaschinerie entwirft und gegenüber inhaltlichen Aspekten weitgehend abstinert bleibt« (ebd.: 16). Den zweiten Strang nennt der Autor »fallrekonstruktive Analyse der Strukturen des Lehrerhandelns« (17). Die entsprechenden Arbeiten »befassen sich auch mit den Strukturen von Unterrichtskommunikation, sind aber weniger auf mikrosoziologische Interaktionsanalyse gerichtet als auf eine »pädagogische Handlungstheorie« (ebd.). Der dritte Forschungsstrang wird von BREIDENSTEIN (2002: 19) als »(fach-)didaktisch motivierte Interpretation von Unterricht« bezeichnet (s. zu entsprechenden Arbeiten auch BECKER-MROTZEK 1999: 9; s. kritisch auch BREMERICH-VOS 2006: 259). Zur Bestimmung dieser »Forschungsrichtung« greift er auf ein Werk von KRUMMHEUER & NAUJOK (1999) zurück, in dem diese Charakteristika interpretativer Unterrichtsforschung darlegen. Sie nennen insbesondere drei Spezifika, »die Fokussierung auf alltägliche Unterrichtsprozesse«, »das rekonstruktive Vorgehen [...]« sowie »die theoretische Grundannahme, daß Lernen, Lehren und Interagieren konstruktive Aktivitäten sind« (ebd.: 15). Die Autoren heben besonders auf sogenannten Unterrichtsalltag ab, wobei sie den Alltagsbegriff gegenüber dem Laborbegriff abgrenzen und ausführen:

»Alltag« steht dann für einen bestimmten Kontext, für spezifische Situativitäten. [Abs.] Im Zusammenhang mit diesem Verständnis gilt es bei der Untersuchung von Ausschnitten aus dem Unterrichtsalltag, Verfestigungen und Unreflektiertheiten sowie als problematisch erachtete Erscheinungen im Unterrichtsalltag aufzudecken, zu beschreiben und auf sie hinzuweisen; es geht darum, Handlungs- und Deutungsmuster bezüglich ihrer Effektivität im Hinblick auf Lernerfolge zu beurteilen und gegebenenfalls alternative Unterrichtsideen zu entwickeln. Dies könnte man als eine didaktische Position der praktischen Unterrichtsgestaltung verstehen« (ebd.: 17).

Insofern die vorliegende Studie unterrichtliche Interaktionen fokussiert, mag man sie auf den ersten Blick dem ersten Forschungsstrang, so wie BREIDENSTEIN (2002: 22) ihn bestimmt, zuordnen. Dazu passt, dass der Autor hier einige populäre konversationsanalytische Arbeiten verortet. Allerdings sieht man den Unterschied zwischen der vorliegenden Studie und dem ersten Forschungsstrang deutlich, wenn man sich das weiter oben erläuterte Ziel der Untersuchung vor Augen führt. Demzufolge geht es hier weniger um sprachliche Handlungsmuster als vielmehr um das in den Unterrichtsgesprächen bearbeitete Wissen und den Einsatz der Inhaltsangabe (s. a. EHLICH & REHBEIN 1986; VON KÜGELGEN 2009; BECKER-MROTZEK & VOGT 2009: 150 f., Fußnote 10; s. aber WRAGGE-LANGE 1983, die verschiedene Aspekte in einem Analyseverfahren integriert). Insofern sich die vorliegende Untersuchung als fachdidaktisch orientiert begreift, scheint man sie dann dem letzten Forschungsstrang zuordnen zu können. Jedoch unterscheidet sie sich in einem zentralen Punkt gegenüber der zitierten Bestimmung von KRUMMHEUER & NAUJOK (1999): Dieser Studie ist es wichtig, nicht aus einer »normativen« Perspektive auf den Unterricht zu blicken und diesen umgehend bezüglich möglicher Lerneffektivität zu bewerten. Vielmehr geht es (zunächst) um eine Beschreibung des Unterrichtsablaufs und eine Rekonstruktion der Lehr-Lernprozesse. So ist – das zeigt sich in Kapitel IV – die Beantwortung der Frage, was und wie überhaupt gelernt wird, wesentlich schwieriger als es oft scheint und sehr aufwändig, jedoch – davon geht die Studie aus – Voraussetzung, um Hypothesen zu möglichen Schwierigkeiten im Unterricht formulieren zu können.²¹

21 So führt BREIDENSTEIN (2002: 22) auch aus, es bleibe »in dieser Forschungslinie ein Spannungsverhältnis zwischen dem pädagogisch-didaktisch motivierten Erkenntnisinteresse und einer Haltung »ethnomethodologischer Indifferenz« deutlich spürbar. Eine solche würde auf eine Unterscheidung »guter« und »schlechter« Praxis verzichten, um nicht vorab die Möglichkeiten der kulturimmanenten Analyse der sozialen Logik einer spezifischen Praxis einzuschränken.«

Dies hat auch Auswirkungen auf die Darstellung der Analyseergebnisse. Diese Untersuchung erachtet es als wichtig, Ergebnisse interpretativer Unterrichtsforschung nicht bloß in abstrakter Form vorzulegen, sondern ebenso den ›Weg‹ dorthin darzustellen (s. a. STEINKE 2010: 324–326). Da die Analysen oft eine extensive Auslegung des Materials erfordern und dabei mehrere Lesarten abgewogen werden müssen, fällt auch die Darstellung der Ergebnisse länger aus. Jedoch geht die vorliegende Studie davon aus, dass nur auf diese Weise beim Leser ein angemessenes Verständnis der Unterrichtsstunden (und Interviews) erreicht werden kann. Ein solches Verständnis wiederum ist Voraussetzung, um Fragen zur Lerneffektivität des Unterrichts und zur Angemessenheit der von den Lehrern gewählten Verfahren nachzugehen.²² Zweck einer solch aufwendigen Darstellung ist es also, die Analysen und die Annahmen, die sie notwendigerweise begleiten, detailliert offen zu legen und auch für die nicht direkt am Forschungsprozess Beteiligten nachvollziehbar zu machen.

Eine Anmerkung noch zur Untersuchung der schon mehrfach erwähnten schriftlichen Dokumente (Arbeitsblätter, Lehrbuchauszüge, Tafelbilder, Folien et cetera): Diese erfolgt, obwohl die Daten anderer Art sind als die (transkribierten) Unterrichtsmitschnitte, im Kontext der Schlüsselstellenanalyse, da die Dokumente den Hintergrund und Bezugspunkt der analysierten Gespräche darstellen. Deshalb orientiert sich die Untersuchung des schriftlichen Materials auch an den in Abschnitt 3.1 bei der Bestimmung von key incidents herausgestellten Forschungsfragen.²³

4.2 Die Interviews

Das Interesse bei der Auswertung der Interviews richtet sich vor allem auf die inhaltlich-thematische Ebene der Äußerungen. Es geht insbesondere darum, wie die Lehrkräfte den von ihnen gehaltenen Unterricht einschätzen, wie sie die Bedeutung der Inhaltsangabe beurteilen und wie sie nach eigener Aussage im Allgemeinen damit arbeiten. Zugespielt formuliert: Im Fokus der Analyse stehen die Gehalte der Interviewaussagen. Aus diesem Grund orientiert sich die Auswertung zum einen an inhaltsanalytischen Techniken, wie sie MAYRING (2010; 2002 u. a.) darlegt, zum anderen an der von MEUSER & NAGEL (1991: 451ff.) vorgeschlagenen »Auswertungsstrategie« bei der Analyse von Experteninterviews.

Dabei stehen *Leitfragen* im Mittelpunkt (s. Abb. 5). Sie dienen einerseits schon der Konzeption des *Leitfadens* für die Interviews, indem sie die Aspekte explizieren, welche für diese Studie von besonderer Relevanz sind. Andererseits dienen die Leitfragen nun der Auswertung als strukturierender ›Anker‹ und tragen somit zur intersubjektiven

22 Der Fokus der Studie lässt sich nochmals folgendermaßen auf den Punkt bringen. Wenn man die Dimensionen, die HORSTER & ROLFF (2006: s. das Schaubild auf 171) zur Erschließung von Konzepten einer Unterrichtsstunde unterscheiden, als Dimensionen der Analyse von Unterricht betrachtet, sind hier insbesondere zwei dieser Ebenen von Interesse: der Lern- und Arbeitsprozess sowie der inhaltliche Ertrag.

23 Von entscheidender Bedeutung ist es dabei, auf die schriftlichen Materialien *nur* dann zurückzugreifen, wenn sie auch den Akteuren vorliegen. Das bedeutet z. B., wenn ein Schüler eine von ihm erstellte Inhaltsangabe vorliest und sein Lehrer sowie seine Klassenkameraden ihm ausschließlich aufgrund des Textvortrags Feedback geben – ihnen also nicht der schriftliche Schülertext selbst vorliegt –, muss die Analyse sich ebenfalls auf den Textvortrag konzentrieren. Umgekehrt ist z. B. dann, wenn die Akteure eine Vorlage für die Inhaltsangabe als Kopie erhalten, der schriftliche Text selbst zu untersuchen.

Nachvollziehbarkeit der Interviewanalyse bei.²⁴ Die Fragen sind in drei Bereiche gegliedert: Im ersten Bereich liegt der Fokus auf grundsätzlichen Fragen zum Lehrerberuf und zum Deutschunterricht, im zweiten auf Äußerungen zum videographierten Unterricht sowie zur Klasse und im dritten Bereich schließlich auf Einschätzungen zur Inhaltsangabe und Textarbeit im Allgemeinen.

<p>Bereich 1: Zur Berufswahl und zum Deutschunterricht generell</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Gründe für die Berufswahl führen die Lehrkräfte an? Welche leitenden Ideen für das Fach Deutsch formulieren sie? • Welchen Stellenwert hat das Lesen und Schreiben in ihrem Unterricht? Wie fördern sie dieses? 	<p>Bereich 3: Zur Inhaltsangabe und zur Textarbeit im Allgemeinen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Bedeutung schreiben die Lehrkräfte der Inhaltsangabe zu? Welche Aspekte sind ihnen bei der Arbeit mit der Inhaltsangabe besonders wichtig? • In welcher Funktion setzen die Lehrkräfte Inhaltsangaben ein? • Wie grenzen die Lehrkräfte die Inhaltsangabe von anderen Formen der Textarbeit ab? Wie bewerten sie insbesondere das Verhältnis von Inhaltsangabe und Nacherzählung sowie Interpretationsaufsatz? • Welche Differenzierung von Formen der Inhaltsangabe nehmen die Lehrkräfte vor? In welcher Weise unterscheiden sie zwischen der Inhaltsangabe als Textform und dem Wiedergeben von Inhalten als sprachlicher Tätigkeit? • Wo sehen die Lehrkräfte besondere Schwierigkeiten bei der Arbeit mit der Inhaltsangabe? Auf welche Weise begegnen sie zentralen Herausforderungen beim Umgang mit Inhaltsangaben? • Wie bewerten die Lehrkräfte den Faktor Ausgangstext im Zusammenhang der Inhaltsangabe? Welche Unterschiede sehen sie bei der Inhaltsangabe literarischer und pragmatischer Texte? • Welche Kriterien für die Auswahl der Ausgangstexte für die videographierten Unterrichtsstunden nennen die Lehrkräfte?
<p>Bereich 2: Zum aufgezeichneten Unterricht und zur Schülerschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie schätzen die Lehrkräfte die Klasse hinsichtlich ihres Leistungsstandes und der Mitarbeit ein? • Wie äußern sich die Lehrkräfte zu den als Schlüsselstellen ausgezeichneten Unterrichtsausschnitten? Welche Aspekte thematisieren bzw. problematisieren sie? • Wie schätzen die Lehrkräfte die Stunden global ein? Welche Aspekte der Stunden heben sie besonders heraus? Wie schätzen sie die Lernfortschritte der Schüler ein? • Welche Ziele für die Unterrichtsstunde(n) führen die Lehrkräfte an? (Welche Funktion schreiben sie dem Verfassen der Inhaltsangaben zu?) • Wie und vor welchem Hintergrund begründen die Lehrkräfte ihr Vorgehen? • Wie bewerten sie das Verhältnis von Stundenplanung und -verlauf? 	

Abb. 5: Leitfragen für die Interviewanalyse.

Die Leitfragen bauen auf den in Kapitel II dargestellten Problemstellungen bzw. Fragen zum Umgang mit der Inhaltsangabe auf. So erstreckt sich das dort formulierte Interesse am Unterricht mit der Textform auch auf die Perspektive der Lehrpersonen, die für diesen Unterricht verantwortlich zeichnen (= Bereich 2). Überdies wurde bei der Diskussion des fachdidaktischen Forschungsstandes deutlich, dass bisher kaum untersucht worden ist, wie Lehrkräfte die Bedeutung der Inhaltsangabe einschätzen und wo sie Schwierigkeiten im Umgang mit ihr sehen. Dementsprechend ist von Interesse, wie Lehrer über die Inhaltsangabe ›denken‹ (= Bereich 3). Schließlich ist von Interesse, wie die Lehrkräfte grundsätzlich zu ihrem Beruf und zu übergreifenden Lernzielen des Faches Deutsch stehen (= Bereich 1).

²⁴ Berücksichtigt werden muss allerdings, dass der konkrete Interviewleitfaden nach dem ersten, mit Frau Müller geführten Interview etwas verändert wurde, um die Trennung zwischen dem sich auf die Stunde beziehenden und den darüber hinausgehenden Teilen schärfer herauszustellen. Außerdem wurden Fragen zur Textform Inhaltsangabe ergänzt. Aufgrund dessen ist das Gespräch mit Frau Müller nur eingeschränkt mit den anderen Interviews vergleichbar.

Bei der Analyse der Interviews geht es nicht vorrangig um die Antworten der Lehrkräfte auf konkrete Fragen des Forschers im Gespräch, sondern vielmehr um deren Aussagen zu bestimmten Themen – die hier als Leitfragen formuliert wurden – an verschiedenen Stellen des Interviews.²⁵ MEUSER & NAGEL (1991) geben konkrete Hinweise für das Schritt-für-Schritt-Vorgehen bei der Auswertung. Ähnlich wie bei der Gesprächsanalyse steht vor der »eigentlichen« Untersuchung eine Paraphrasierung des gesamten Materials (ebd.: 456f.). Sie dient dazu, das Verständnis der Äußerungen zu sichern. Auch hier wird nicht versucht, »Ungenauigkeiten« in den Aussagen der Lehrkräfte zu »beseitigen«. Vielmehr liefert die Feststellung solcher »Ungenauigkeiten« wichtige Hinweise für die Analyse. So hätte z. B. das Unterfangen, eine vage oder mehrdeutige Verwendung des Begriffs »Inhaltsangabe« aufzulösen, die Interviews geradezu verfälscht.

Im Zusammenhang dieses Analyseschritts werden die Transkripte auch bereits »mühe-los in der Manier des Alltagsverstandes« (ebd.: 456) sequenziert. Diese Sequenzierung dient im Rahmen der vorliegenden Studie jedoch »nur« einem ersten Zugriff auf das Material. Anschließend werden den Paraphrasen Überschriften aus dem Material zugeordnet, d. h., die Formulierung der Überschriften orientiert sich an der »Terminologie der Interviewten« (ebd.: 457). Hier deuten sich auch Unterschiede bei der Auswertung der Befragungs- und Beobachtungsdaten an: Während die Schlüsselstellenanalyse immer auf das »Rohmaterial« (die Audio- und Videodaten) zurückgreift, spielt in der Interviewanalyse auch das »weiterverarbeitete Material« eine wichtige Rolle.

MEUSER & NAGEL (1991) empfehlen dann weitere Schritte, von denen die Auswertung der Interviews in dieser Studie allerdings abweicht. Hier ähnelt das Vorgehen eher Techniken der Inhaltsanalyse, ist mit diesen aber nicht identisch.²⁶ So dreht sich die Analyse – wie erwähnt – immer um die Leitfragen, die im Sinne eines Kategoriensystems an die Interviews »angelegt« werden. Dabei sind Interviewpassagen zunächst den drei oben genannten Bereichen (sowie einem weiteren Bereich für darüber hinausgehende Äußerungen) zuzuordnen. Anschließend werden die Passagen, welche den drei Bereichen zugewiesen werden können, einer oder mehreren Leitfrage/n zugeordnet.²⁷ Dies dient der Strukturierung des Materials, um alle Stellen, in denen sich die Lehrkräfte zu einem bestimmten Thema äußern, rasch auffinden zu können.

Die unter eine Leitfrage subsumierten Interviewpassagen werden anschließend verglichen und daraufhin untersucht, wie sich die Lehrkraft zu einem bestimmten Thema äußert. Dieses Vorgehen scheint gewinnbringender als z. B. die Zuordnung von Textstellen zu fest definierten Kategorien, denn Ziel ist es, die je spezifischen Zugangsweisen der Lehrkräfte zum Unterricht sowie ihre individuellen Einschätzungen zur Inhaltsangabe zu erfassen

25 Dennoch ist immer der jeweilige Kontext der Äußerungen zu berücksichtigen.

26 Im Mittelpunkt der Inhaltsanalyse steht »ein am Material entwickeltes Kategoriensystem« (MAYRING 2002: 114), das dazu dient, die Aspekte des Materials zu finden und zu strukturieren, die von besonderem Interesse sind. Es können grundsätzlich drei Techniken unterschieden werden (FLICK 2006: 279–283; MAYRING 2002: 114–121): Die zusammenfassende Inhaltsanalyse dient vor allem einer schrittweisen Reduktion des Datenmaterials, die explizierende Inhaltsanalyse der Erläuterung unklarer Stellen und das Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist insbesondere die Ermittlung von Typen oder formalen Strukturen (s. zur Reflexion des Begriffs »Qualitative Inhaltsanalyse« MAYRING & BRUNNER 2010: 331f.). – Vor diesem Hintergrund ist nochmals festzuhalten, dass es bei der Auswertung vorrangig um die Gehalte der Antworten und nicht um die Rekonstruktion unterschiedlicher Wissensarten – wie z. B. eines rhetorischen und praktischen (professionellen) Wissens (s. HERRLITZ 1998) – geht.

27 Dieses Vorgehen wird bei allen Interviews mehrfach wiederholt, da die Leitfragen im Laufe der Analyse noch ergänzt worden sind.

(s. aber MAYRING 2002: 41). Dabei gilt es, insbesondere schwer verständliche oder widersprüchlich erscheinende Textstellen extensiv auszulegen. Die Analyse kann somit interpretativ genannt werden, ist durch die Orientierung an den in der Abbildung ausgeführten Leitfragen aber methodisch kontrolliert (s. Abb. 5). Anspruch ist es dabei nicht, in irgendeiner Weise ›vollständig‹ darzulegen, wie die Lehrkräfte die Unterrichtsstunden oder den Stellenwert und die Arbeit mit der Inhaltsangabe einschätzen. Vielmehr geht es darum, zu rekonstruieren, welche diesbezüglichen Aspekte sie zur Sprache bringen, d. h., welche Aspekte die Lehrpersonen überhaupt erinnern bzw. für sie von Bedeutung sind.²⁸

4.3 Triangulation

Im Rahmen der Untersuchung kommen auch verschiedene Verfahren der Triangulation, die als eigenständiges Gütekriterium qualitativer Forschung gilt (SCHREIER 2006a: 354), zum Einsatz. Die Diskussion um Zweck und Arten von Triangulation ist in den letzten Jahren intensiv geführt worden. Es ist hier allerdings nicht der Ort, diese nachzuzeichnen. Die vorliegende Arbeit folgt einem Begriff von Triangulation, demzufolge es dabei um einen breiteren Zugang zu den interessierenden Phänomenen geht, indem mehrere Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand geworfen werden (s. a. FLICK 2006: 331 f.; 2008: 12; STEINKE 2010: 320). Dies kann auf verschiedene Weise erfolgen. Die Forscher-Triangulation ermöglicht die Kontrolle sowohl der Datenaufbereitung als auch der Datenanalyse. So wurden die Transkripte, Paraphrasen, Sinnrekonstruktionen et cetera von mehreren Forschern überprüft und abweichende Auslegungen in Gesprächen diskursiv bearbeitet (s. dazu STEINKE 2010: 326). Insofern die unterschiedlichen Datenarten mit unterschiedlichen Techniken ausgewertet werden, ließe sich eingeschränkt auch von einer Methoden-Triangulation sprechen (s. dazu FLICK 2006: 42 ff.). Am Bekanntesten ist in der Sozialforschung sicherlich die sogenannte Daten-Triangulation, bei der Auswertungsergebnisse zueinander in Beziehung gesetzt werden (s. ebd.: 330 f.; 2008: 13 f.). Diese Form der Triangulation zielt auf ein vertieftes Verständnis der Prozesse in den Unterrichtsstunden und der Aussagen in den Interviews, aber nicht auf eine ›Validierung‹ oder ›Objektivierung‹, bei der die Daten gegeneinander ausgespielt werden. Vielmehr haben alle Daten eigene Dignität. Entscheidend ist es demnach, die Daten ›gleichberechtigt‹ zu behandeln und mögliche Divergenzen nicht zu vermeiden, sondern genau darzulegen (s. für ein Beispiel BUSSE & BORROMEO FERRI 2003: 262 f.). So bietet der Teil des Interviews, in dem sich die Lehrkräfte zum Unterricht äußern, die Möglichkeit, die Perspektive der Beobachter auf die Stunden um die Perspektive der Beteiligten zu ergänzen. Und Ergänzung bedeutet hier: Liegen Diskrepanzen zwischen der Untersuchung der Schlüsselstellen und der Selbstauskunft der Lehrer vor, ›schlagen‹ die Aussagen der Interviewten nicht die Analysen des Forschers (oder umgekehrt). Vielmehr gilt es in einem solchen Fall, weiter zu forschen und zu versuchen, die Unterschiede zu erklären.

²⁸ Um es an einem Beispiel zu veranschaulichen: Bei den Aussagen zu Gründen für ihre Berufswahl (s. die erste Leitfrage in Abb. 5) ist das jeweilige Selbstbild der Lehrer von Interesse, nicht ob und inwiefern es sich dabei um eine nachträgliche Rationalisierung handelt. – Für die Analyse des Unterrichts wiederum gilt: Die Untersuchungen zielen auf eine Rekonstruktion des Verständnisses der Inhaltsangabe sowie ihres Einsatzes *in den videographierten Stunden*. Wenngleich viel dafür spricht, dass die Lehrkräfte mit dem Lerngegenstand Inhaltsangabe in anderen Schulstunden nicht *grundsätzlich* anders umgehen (s. a. Abschn. 2.2), so versteigt sich diese Studie dennoch nicht zur der schwer nachzuweisenden These, dass die dokumentierten Stunden repräsentativ im empirisch-statistischen Sinne sind.

4.4 Zur Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung werden ›fallorientiert‹ präsentiert. Als Fall gilt in dieser Studie die Arbeit einer spezifischen Lerngruppe im Fach Deutsch.²⁹ Diese Bestimmung eines Falls bietet sich an, weil jede Lerngruppe gemeinsam mit der sie unterrichtenden Lehrkraft spezifische (Arbeits-)Routinen und Muster der Interaktion ausbildet, die sich auf den gesamten Unterricht auswirken. Und um eben solche strukturellen Aspekte hinsichtlich des Umgangs mit einem bestimmten Lerngegenstand, der Inhaltsangabe, geht es der vorliegenden Studie (womit freilich nicht in Abrede gestellt wird, dass sich der Umgang mit ihr in anderen Stunden nicht noch ändern könnte).³⁰

Aufgrund dieser Bestimmung werden die Analysen der Schlüsselstellen aus einer Lerngruppe und des Interviews mit der entsprechenden Lehrperson nacheinander dargestellt. Zu Beginn einer solchen Darstellung werden die Lerngruppe und der Kontext der Erhebungen kurz eingeführt.

Anschließend folgt die Untersuchung der Schlüsselstellen gemäß der Chronologie des Unterrichts. Wie bereits erwähnt, ist ihre Darstellung besonders aufwändig. Um den Rahmen der Arbeit einzuhalten, werden nur die Schlüsselstellenanalysen aus den Stunden, in denen die Akteure die Inhaltsangabe einführen (und in denen die Textform umfassend thematisiert wird), ausführlich wiedergegeben (S_1, S_2, S_3, R_1, R_2, M_1, M_2). Die Untersuchungen der Schlüsselstellen aus den Stunden, in denen die Akteure weitergehend mit der Inhaltsangabe arbeiten, werden demgegenüber in verkürzter Form präsentiert (H_1, H_2, W_1, W_2, W_3, K_1, K_2, K_3). Die Darstellung hat jeweils folgenden Aufbau: Zunächst wird der jeweilige Unterrichtsausschnitt in den Stundenverlauf eingeordnet. Dann wird die Schlüsselstelle, wie in Abschnitt 4.1.1 erläutert, ›turn by turn‹ analysiert. Es geht also im ersten Untersuchungsschritt darum, die kommunikative und fachliche Ordnung sowie die gegenseitigen Bezugnahmen und die jeweiligen sprachlichen Handlungen zu rekonstruieren (= *Beschreibung der Schlüsselstelle*). Die darauffolgende Analyse richtet ihren Blick auf die Lehr-Lernprozesse im Zusammenhang der Inhaltsangabe. D. h., es wird untersucht, was die Akteure über die Inhaltsangabe selbst und qua Inhaltsangabe über einen anderen Gegenstand – z. B. einen Text – lernen (können). Leitend sind dabei die in Abschnitt 3.1 explizierten Fragen, wobei die Analyse die Chronologie des Unterrichtsverlaufs überschreitet (= *Fokussierte Analyse*).³¹

Aufgrund der Zielsetzung dieser Studie sind einige Aspekte der linguistisch orientierten Konversationsanalyse hier nur bedingt von Interesse. Folglich werden Verzögerungs- und Korrektursignale (»ähm«, »öh« usw.) sowie andere Phänomene mündlicher Kommunikation im Rahmen der Schlüsselstellenanalyse meist auch nicht weiter thematisiert.

29 Der Fallbegriff wird in der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen ebenso wie in der fachdidaktischen Literatur ganz unterschiedlich verwendet. Mit seinem Gebrauch in dieser Studie geht es vorrangig darum, eine Untersuchungseinheit terminologisch fassen zu können. Da der Begriff in dieser Studie keine weitere Rolle spielt, erfolgt auch keine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Termini. Es sei zu diesem Zweck auf die Arbeit von STEINER (2004: Kap. 1, zusammenfassend 43–48) verwiesen.

30 An dieser Stelle werden somit auch wieder die Resultate der Unterrichtsforschung zur »Gleichförmigkeit« des Lehrerhandelns bedeutsam (zur Übersicht z. B. BLÖMEKE & al. 2003: 104; 2005: 230). In Kap. IV werden sich strukturelle (bzw. intersubjektive) Ähnlichkeiten auch im Umgang dem speziellen Lerngegenstand Inhaltsangabe zeigen (s. dazu vor allem das Resümee in Kap. V).

31 Die ausführlich dargestellten Schlüsselstellenanalysen werden jeweils mit einer Zwischenbilanz abgeschlossen. Bei den in Kurzform dargestellten Untersuchungen erfolgt ein solches Fazit lediglich am Ende der Analyse aller Schlüsselstellen aus einer Klasse.

Gleichwohl werden die entsprechenden Bestandteile der Äußerungen der Akteure ›zitiert‹, da sie für das Verständnis der Interaktionsdynamik wichtig sind.

Wenn es darum geht, die Lektüre abzukürzen, wird empfohlen, den Abschnitt »Beschreibung der Schlüsselstelle« zu überspringen und direkt mit dem Lesen der »Fokussierten Analyse« einzusteigen. So werden, um dennoch die Verständlichkeit der Untersuchung zu gewährleisten, dort auch einige Aspekte der Beschreibung wiederholt.³²

Auf die Analyse der Schlüsselstellen aus einer Klasse folgt die Analyse des jeweils zugeordneten Interviews. Aufgrund der unterschiedlichen methodischen Herangehensweise an das Material einerseits sowie der Schwerpunktsetzung der empirischen Studie andererseits fällt deren Darstellung wesentlich kompakter aus. Die Präsentation gliedert sich in drei Teile entsprechend den drei Bereichen, in welche die Leitfragen eingeteilt wurden (s. Abb. 5). Hinzu kommt im ersten Teil jeweils eine kurze Erläuterung des beruflichen Werdegangs der Lehrpersonen, die sich im Wesentlichen auf einen Fragebogen stützt. Da die Auswertung, wie erläutert, die inhaltliche Ebene der Äußerungen fokussiert, werden in Zitaten aus den Interviewtranskripten die (in den vollständigen Transkripten in Anhang B dargestellten) Pausen und Verzögerungssignale ohne weitere Kennzeichnung getilgt. Alle weiteren Entfernungen werden, auch wenn es sich ›bloß‹ um die Korrektur eines Wortes seitens des Sprechers handelt, mit Auslassungspunkten markiert.

Dabei wird im nun folgenden Kapitel IV das Datenmaterial aus einer Klasse jeweils ›für sich‹ untersucht. Die Resultate der ›Einzelfallanalysen‹ werden dann im diese Arbeit beschließenden Kapitel V zueinander in Beziehung gesetzt, um die Bedeutung der Ergebnisse für die Fachdidaktik und die schulische Praxis des Umgangs mit Inhaltsangaben zu diskutieren.

³² Nichtsdestoweniger sind beide Schritte für die Analyse notwendig! Der erste gesprächsanalytische Zugriff auf eine Schlüsselstelle bereitet erst den Boden für die fachdidaktisch orientierte Untersuchung des Unterrichtsgeschehens.

IV Die empirische Studie: Analyse der Schlüsselstellen und Interviews

1 Die Lerngruppe S

Die Lerngruppe S befindet sich im zweiten Halbjahr des siebten Jahrgangs an einer mittelgroßen Haupt- und Realschule in kirchlicher Trägerschaft im Raum Hildesheim. Sie besteht aus 26 Schülern – 18 Mädchen und acht Jungen – und wird im Fach Deutsch unterrichtet von dem ungefähr 60-jährigen Herrn Schmidt. Die Erhebungen wurden im zweiten Quartal 2010 durchgeführt: Aufgezeichnet wurde eine Doppelstunde mit 24 anwesenden Jugendlichen.

1.1 Die Schlüsselstelle S_1: »Liest du auch mal in ner Fernsehzeitschrift so dann diese Programmvorschau?«

1.1.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

Die Schlüsselstelle S_1 ist am Beginn der Doppelstunde zu verorten. Im Plenumsge¹spräch¹ werden dabei innerhalb von knapp elf Minuten unterschiedliche Aspekte der Inhaltsangabe, u. a. Vorkommen, Funktionen und Merkmale, erarbeitet. Im Vorfeld des Transkriptauszugs eröffnet der Lehrer die Stunde offiziell und kündigt das »Ausprobieren« eines Themas an, das sonst in der neunten Klasse durchgenommen werde. Er äußert daraufhin Spannung und Zuversicht bezüglich der Bewältigung der entsprechenden Aufgaben durch die Schüler. Anschließend projiziert er eine Folie mit mehreren Texten – das sind zwei Programmvorschauen für Spielfilme aus einer Zeitung und ein Klappentext aus einem Jugendbuch (s. Abb. 6; S_o: Z. 474–487) – per Overheadprojektor an die Wand.² Die in kleinem Schriftgrad abgedruckten Texte lässt er von drei Schülern vortragen; diese haben mit dem Vorlesen zum Teil Schwierigkeiten.

Der Transkriptauszug setzt unmittelbar danach ein; ohne Pause schließt sich die erste Äußerung des Lehrers an den Vortrag der Schüler an. Schmidt bezieht sich nun auf die von den Jugendlichen vorgelesenen Texte und fragt sie, was (Z. 6) das sei.³ Seine Frage ist auf den ersten Blick offen, sie gibt keine spezifische Richtung vor – möglich sind z. B. Antworten, die die Gegenstände der Texte (als das, worüber berichtet wird) in den Blick nehmen, aber auch solche, die auf die Texte selbst (das Genre) zielen. Mit dem Zusatz *hat einer ne Vermutung?* (Z. 6) macht Schmidt deutlich, zu diesem Zeitpunkt auch

¹ Der Begriff »Plenumsge¹spräch¹« wird in dieser Arbeit in einem weiten Sinn zur Kennzeichnung all derjenigen Unterrichtsformen verwendet, in denen es eine von der Lehrkraft und den Schülern geteilte »Öffentlichkeit«, den sogenannten Hauptdiskurs, gibt. Selbstverständlich kann es hier auch Nebengespräche geben; das bedeutet, nicht alle Akteure müssen am Hauptdiskurs partizipieren. Ebenso kann es im Plenumsge¹spräch¹ längere Redebeiträge eines Teilnehmers (das ist oft der Lehrer) geben. Es geht bei der Verwendung des entsprechenden Begriffs allein darum, dass die Akteure ihre Aufmerksamkeit gemeinsam auf einen »Gegenstand« richten (können). Demgegenüber markieren die Begriffe »Einzelarbeit« und »Gruppenarbeit« Unterrichtsformen, in denen es mehrere (jedoch keineswegs voneinander unabhängige) »Öffentlichkeiten« gibt. – Der Begriff »Unterrichtsstunde« bezieht sich in dieser Arbeit immer auf eine institutionell vorgegebene 45-Minuten-Zeiteinheit. Eine Doppelstunde umfasst somit 90 Minuten.

² Aspekte wie die Grammatik, die Interpunktion, der Umgang mit dem Spatium et cetera entsprechen der Darstellung auf der Folie.

³ S. Kap. III zur Verwendung des Konjunktivs und des Indikativs bei der Wiedergabe von Redebeiträgen.

eher spekulative Beiträge zu akzeptieren – aus pädagogischer Sicht lässt sich der Äußerung die Funktion zuschreiben, die Schüler zur Mitarbeit zu animieren und eine möglichst breite Beteiligung herzustellen.

Auf die Frage des Lehrers melden sich mehrere Jugendliche; ein nicht identifizierter Schüler ruft dabei seine Vermutung, dass es sich um einen Film handeln könnte (Z. 8), in die Klasse. Der Lehrer reagiert darauf mit hm? (Z. 10) und signalisiert auf diese Weise, die Äußerung des Schülers (akustisch) nicht verstanden zu haben. Zugleich verleiht er somit indirekt das Rederecht bzw. deutet an, den hereingerufenen Beitrag als offiziellen Beitrag zum ›Fachdiskurs‹ zu legitimieren. Daraufhin wiederholt der Schüler seine These (Z. 12), die Schmidt dann auch ratifiziert: FILM, ja: , (Z. 14). Anschließend erteilt der Lehrer Pia, die sich meldet, per Blickkontakt das Wort (Z. 14). Hier wie in der gesamten Doppelstunde organisiert Schmidt die Interaktion nonverbal durch Mimik und Gestik – insbesondere das Rederecht vergibt er auf diesem Wege.

20.15
VOX

Wissenschaftler Bruce überlebt bei einem Laborunfall tödliche Strahlen. Doch immer, wenn ihn jetzt die Wut packt, mutiert der friedfertige Mann zum unglaublichen HULK (engl.Klotz). Grund ist ein Gendefekt, den er vom Vater geerbt hat. Jedoch: Die Armee und sein irrer Papa machen das grüne 470-Kilo Monster immer wütender. Nur seine Exfreundin Elisabeth kann Bruce besänftigen.

20.15
BR

Seit Kindertagen ist Lehrer Paul Fan des Londoner Fußballclubs FC Arsenal. Sogar die Unterwäsche muss in den Farben seines Vereins gehalten sein. Leider fehlt Pauls neuer Liebe jegliches Verständnis dafür. Als er schließlich mehr unter der Niederlage »seiner Jungs« als unter einer Jobabsage leidet, kommt es zum Riesenkrach. - und zur Trennung. Erst am Tag des großen Spiels gegen Liverpool wird auch Sarah vom Ballfieber gepackt.

dtv- Deutscher Taschenbuchverlag
»Das Tor zum Garten der Zambranos«

Erst ist Angelito verstört, dann ist es wie ein Traum : Die reichen Zambranos nehmen ihn , den Bettelungen , zu sich - als Spielkameraden für ihren Sohn Gregorio. Lange Zeit geht das alles gut. Angelito erfüllt die Erwartungen seiner neuen Familie, auch in der Schule lernt er sehr schnell. Doch dann kommt Gregorio auf eine verrückte Idee : Er möchte das Leben kennen lernen , das Angelito früher geführt hat. In abgerissenen Kleidern machen sich [sic!] die beiden einen Ausflug in die Welt der Bettelkinder.

Abb. 6: Folie. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe S.

Pia äußert die Vermutung, dass es sich um filmSERIEN (Z. 16) handeln könnte. Wie der Schüler vor ihr stellt sie Hypothesen auf der Ebene des Bezugsgegenstandes der Texte an; sie macht keinen grundlegend neuen Vorschlag, sondern variiert bzw. präzisiert den vorhergegangenen. Der Lehrer geht auf ihren Beitrag nicht weiter ein, sondern erteilt im Anschluss direkt Friedrich das Rederecht. Der Schüler erklärt, das war zum beispiel das wichtigste aus einem FILM; (Z. 20), und bekräftigt: was da so als hauptding passiert is; (Z. 24). Damit beantwortet der Schüler die Frage des Lehrers (Z. 5f.) auf einer anderen Ebene als seine Vorredner: Er macht den Vorschlag, dass die Texte, welche vorgelesen wurden, als Wiedergaben des Wichtigsten begriffen werden können – und weist damit auf die Idee einer Zusammenfassung/ Inhaltsangabe hin.

Schmidt kommentiert diese Antwort schon während Friedrichs Äußerungen (Z. 22) und danach nochmals (Z. 26) zustimmend. Im Anschluss stellt er eine neue Frage, was als

Hinweis darauf, dass er die bisherige Aufgabe für gelöst hält, zu sehen ist. Er fragt nun danach, warum man das, (Z. 26) schreibe. Damit bezieht sich der Lehrer auf die eingangs vorgelesenen Texte, so dass es nun um die Absicht und Funktion solcher Texte geht.

Bei der Vergabe des Rederechts gibt es dann ein Missverständnis: Zwei hintereinander sitzende Schülerinnen, Theresa und Pia, glauben, durch eine entsprechende Geste des Lehrers aufgerufen worden zu sein und beginnen mit Äußerungen (Z. 28–33). Während Theresa ihren Beitrag daraufhin abbricht, führt Pia ihren energisch fort und macht den Vorschlag, dass man die Texte schreibe, damit man wisse, was im Film passiere (Z. 33). Sie stellt also eine Informationsfunktion heraus, beschränkt sich in ihrer Antwort aber auf den Bezugsgegenstand Film. Schmidt evaluiert diese Antwort positiv: aha, GUT; (Z. 35). Wieder beendet er damit eine Aufgabe und stellt eine neue, indem er danach fragt, wie man DAS (Z. 35) nenne. Die Referenz des Artikels klärt er durch seinen folgenden Zusatz: so was, (--) HINweis in ner fernsehzeitschrift, (Z. 35f.). Schmidt fährt dann fort und stellt eine neue Frage. D. h., er legt hier keine einfache Reformulierung der ursprünglichen Frage vor, sondern verändert den Fokus der Aufgabe: was wird da kurz wiedergegeben? (Z. 37).

Friedrich, der das Rederecht erhält, erklärt daraufhin fragend intoniert, dass der Inhalt? (Z. 40) wiedergegeben werde. Schmidt stimmt der Antwort zu und lobt den Schüler (Z. 42). Daraufhin aktualisiert der Lehrer seine im vorhergehenden Beitrag zunächst gestellte Aufgabe (Z. 35), indem er fragt, wie man das DANN? (Z. 42) nenne. Per Blickkontakt richtet er sie an Friedrich. Dieser antwortet abermals in fragendem Ton mit dem Begriff inhaltsangabe? (Z. 44). Schmidt evaluiert die Antwort positiv, indem er sie fallend intoniert (gleichsam »feststellend«) wiederholt und dann erklärt: so. und darum geht es in der heutigen stunde, (-) um die inhaltsangabe; (Z. 46f.). Nun fragt er zunächst, was eine Inhaltsangabe eigentlich sei. Dann stellt er abermals, bevor eine Antwort gegeben wurde, die Frage neu: was WILL das, was is ne inhaltsangabe, (Z. 49). Friedrich antwortet daraufhin: dass aus zum beispiel einem filmtipp (.) das beste HERAUSgenommen wird, (Z. 52f.). Nachdem Schmidt ihm beigespflichtet hat (Z. 55), spezifiziert der Schüler: was das (.) WICHTigste passiert is- (Z. 57). Der Beitrag Friedrichs ist nicht leicht verständlich. Es liegt nahe, dass er beim explorierenden Sprechen durcheinander gerät und darauf hinweisen möchte, dass das Ziel der Inhaltsangabe eine Wiedergabe der wichtigsten/besten Handlung eines Films sei – wie z. B. bei Filmtipps. Eine solche Auslegung stützt auch die von ihm zuvor artikulierte Charakterisierung der vorgelesenen Texte (Z. 20, 24).

Indem Schmidt daraufhin die Begriffe das wichtige, das BESTE, (Z. 59) aus Friedrichs Beitrag wiederholt, ratifiziert er dessen Antwort (Z. 59). Nach einer Pause von drei Sekunden, in der kein Schüler eine Meldung anzeigt, spricht der Lehrer Gabriel mit der Frage an: liest du auch mal in ner fernsehzeitschrift so äh dann, (.) diese programmorschau? (Z. 59f.). Dabei scheint er mit dem Pronomen »diese« den Anschluss an die zu Beginn der Stunde gelesenen Texte zu suchen. Gabriel bejaht die Frage ohne weitere Erläuterungen (Z. 62), woraufhin der Lehrer ihn nach den Gründen, warum er die Programmorschauen lese, fragt (Z. 64). Der Schüler weist in seiner Antwort auf ein Informationsinteresse – mal gucken, was im FERNsehen kommt- (Z. 66) – hin. Der Lehrer akzeptiert die Antwort und stellt dann eine neue Frage, die er an das gesamte Plenum richtet: was möcht=ich über

den film wissen? (Z. 68) Dabei geht es ihm aber nicht darum, dass die Schüler *seine* Leseabsichten erraten, vielmehr steht die erste Person Singular hier stellvertretend für ein Kollektiv im Sinne des Indefinitpronomens ›man‹. Die Frage lässt sich also wie folgt wiedergeben: »Wenn man eine Programmvorschau liest, möchte man (also ich und alle anderen auch) etwas Bestimmtes über einen Film erfahren: Was ist das?« Wenn diese Auslegung zutrifft, zielt die Frage auf eine zu generalisierende Aussage über die Interessen von Lesern im Allgemeinen. Es scheint, dass auch die Schüler die Frage so auffassen.

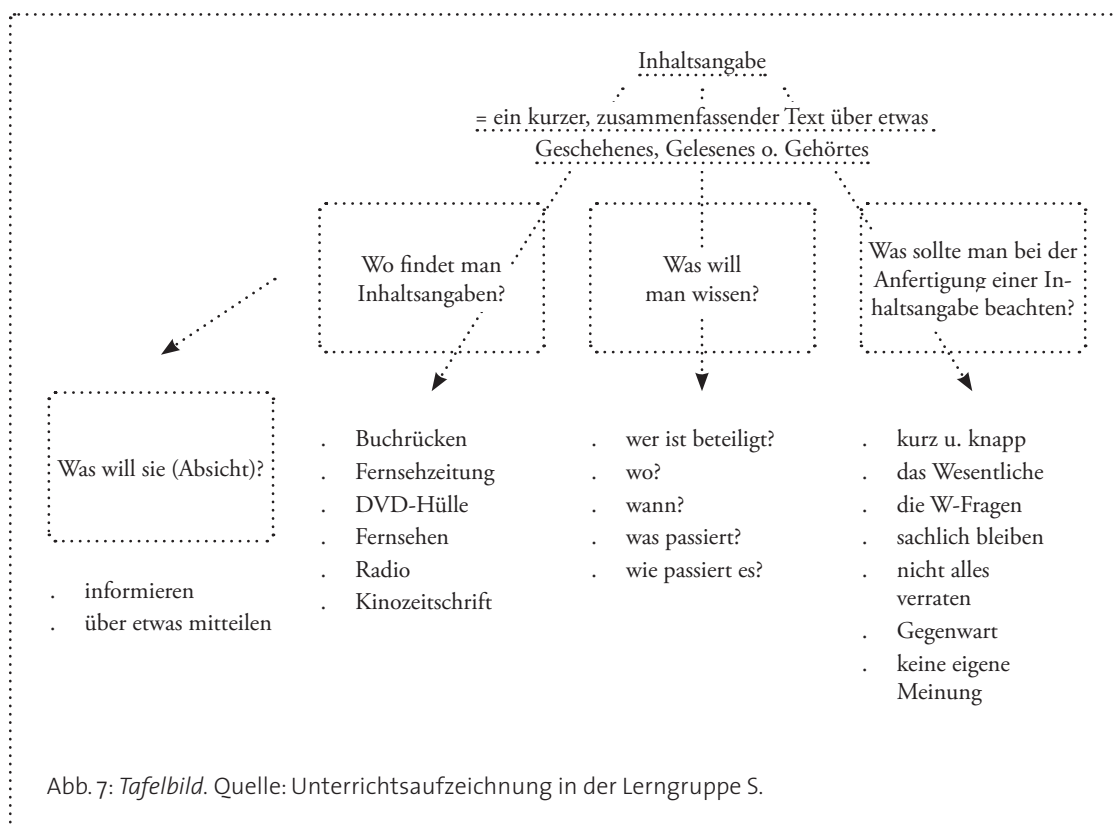
Pia, die sich meldet, erklärt in ihrer Antwort: was so beSONders an dem is (Z. 71). Sie bringt ihren Beitrag nach zustimmenden Signalen von Schmidt (Z. 73) dann noch auf den Begriff *informationen* (Z. 75) und nennt damit ein im weiteren Unterricht wichtiges Schlagwort. Schmidt evaluiert Pias Antwort positiv und beginnt seinerseits mit einer Informationssequenz: Er erklärt den Schülern jetzt das Vorgehen in der Stunde. Zunächst sollen sie, weil das ja ganz neu ist, (--) mal (---) das wesentliche (.) herausfinden, (Z. 80f.). Gemeint sind hier offenbar wesentliche Aspekte der Textform Inhaltsangabe selbst. Dies erhellt sich aber erst durch den folgenden Unterricht; als Ankündigung der nun folgenden Aufgabe bleibt die Äußerung in dem Moment zumindest für den Beobachter unverständlich. Der Lehrer erklärt weiter, was im Anschluss daran zu tun ist: Die Schüler sollen versuchen, in einer gruppenarbeit dann mal einen TEXT, (2.0) als inhalts inhaltsangabe umzuformulieren; (Z. 82f.).

Daraufhin öffnet Schmidt die Seiten der Tafel und gibt den Blick auf ein vorbereitetes (und im Verlauf des Plenumsgesprächs weiterentwickeltes) Schaubild frei (s. Abb. 7). Er erklärt dann sinngemäß, dass er im Voraus noch keine Entscheidung darüber fällen möchte, ob das Tafelbild abgeschrieben werden soll. So verweist der Lehrer hier auch darauf, dass er Kopien dazu vorbereitet hat (Z. 84–87). Dies kann man als Signal verstehen, dass nun das Unterrichtsgespräch im Vordergrund stehen und nicht durch Unterbrechungen, welche im Zuge des Abschreibens von der Tafel entstehen könnten, gestört werden soll. Das Schaubild, welches nun sichtbar wird, beinhaltet vor Beginn der Arbeit daran bereits die unterstrichenen und eingerahmten Textteile der Abbildung und wird im Laufe der Stunde ergänzt. Schmidt zeigt nun mit dem Finger auf einen Teil des Bildes und fordert mit der (scheinbaren) Frage, *viktoria*, was is also eine inhaltsangabe? (Z. 89f.), eine direkt vor der Tafel sitzende Schülerin zum Vorlesen *des* Textes auf, der auf die Frage eine Antwort gibt: »ein kurzer, zusammenfassender Text über etwas Geschehenes, Gelesenes o[der] Gehörtes« (Abb. 7). Viktoria kommt dieser Aufforderung nach, hat aber Schwierigkeiten mit dem Entziffern einzelner Wörter und wird dabei von ihrer Tischnachbarin Tatjana unterstützt (Z. 92–100).⁴ Nachdem der Anschrieb vorgelesen wurde, erklärt Schmidt: das is die inhaltsangabe. (Z. 102). Damit orientiert er die Schüler nochmals auf den vorgetragenen Text und präsentiert diesen als eine Art Definition der Textform.

Im Anschluss greift Schmidt wieder das vorbereitete Tafelbild auf: ich hab schon (-) so zwei sachen angedeutet, (.) wo findet man denn

4 Dabei ist auffällig, dass die Nachbarin sofort in den Vorleseprozess eingreift, sobald es Anzeichen dafür gibt, dass Viktoria ein Wort nicht auf Anhieb entziffern kann. Möglich wäre, dass Tatjana Viktoria helfen und vor einer Art Verlegenheit bewahren möchte. Es entsteht aber vielmehr der Eindruck, dass sie – die keine Mühen mit dem Entziffern des Tafelanschriebs zu haben scheint – keine Geduld mit ihrer Mitschülerin hat und ihr deren Vorlesen schlicht zu lang dauert. Der Lehrer jedenfalls unterbindet die (scheinbaren) ›Unterstützungsmaßnahmen‹ nicht.

inhaltsangaben? (Z. 102–104). In der Folge melden sich mehrere Schüler und geben Antworten auf die Frage, indem sie ›Orte‹, an denen Inhaltsangaben zu finden sein könnten, nennen. Sie begreifen die vom Lehrer angesprochenen »Andeutungen« offenbar als Hinweis auf die in der Unterrichtsstunde am Beginn vorgelesenen Texte (s. o.): So verweist Tatjana zunächst auf den Buchrücken (Z. 106) und Nele dann auf die Fernsehzeitung (Z. 111). Schmidt evaluiert beide Antworten positiv und lobt die Schülerinnen (Z. 108f., 113) – darüber hinaus nimmt er ihre Beiträge an der Tafel auf. Theresas anschließendem Vorschlag einer Film- bzw. DVD-Verpackung (Z. 117) stimmt er durch das Anschreiben des Ausdrucks »DVD-Hülle« auch zu. Daraufhin ruft Gabriel unaufgefordert das Wort ›Werbung‹ in die Klasse; er scheint damit ebenfalls auf die Frage des Lehrers antworten zu wollen (Z. 121f.). Durch die folgende Verständnisfrage des Lehrers, *hä?* (Z. 124), bei der offen bleibt, ob sie bloß dem Umstand geschuldet ist, dass die Antwort des Schülers von ihm akustisch nicht vernommen wurde, oder ob sie Gabriel dazu bewegen soll, ausführlicher zu antworten, wird letzterer indirekt zur Wiederholung des Beitrags aufgefordert. Gabriel beschränkt sich in seiner anschließenden Antwort aber wieder auf das Wort *werbung-* (Z. 126), worauf der Lehrer mit einer Reformulierung der Ausgangsfrage reagiert: *vor allem WO?* (Z. 128f.). Im Anschluss antwortet eine nicht identifizierte Schülerin, ohne dass ihr zuvor das Rederecht durch den Lehrer erteilt wurde, mit dem Begriff *fernsehen* (Z. 131). Der Lehrer evaluiert die Antwort positiv, indem er sie an die Tafel schreibt (Z. 132). Er nimmt sie zugleich in seiner folgenden Frage, *fernsehen, oder auch?* (Z. 133), wieder auf.



Daraufhin kommt es zu einem Dialog zwischen Schmidt und Lars (Z. 133–145). Dieser liest sich so, als habe der Lehrer einen zunächst leise und unaufgefordert in die Klasse gerufenen Beitrag dieses Schülers akustisch nur erahnen können. Die Vehemenz, mit

welcher Schmidt eine Wiederholung des Beitrags einfordert (Z. 133–135, 139), deutet aber darauf hin, dass die Antwort für ihn nicht ganz unverständlich war. Am Ende des Dialogs evaluiert der Lehrer Lars' Beitrag, *radio?* (Z. 141), positiv und resümiert gewissermaßen das Zustandekommen desselben (Z. 143): *!JA:!, tut doch nicht WEH,* (Z. 143). Damit scheint er Lars und seinen Klassenkameraden bedeuten zu wollen, sich laut und klar formulierte Beiträge zuzutrauen. Anschließend nimmt Schmidt den Beitrag des Schülers an der Tafel auf und fragt dann nach weiteren »Ideen« (Z. 148). Darauf antwortet Theresa mit dem Begriff *kinobroschüren-* (Z. 152). Der Lehrer pflichtet der Antwort bei, indem er sie teilweise wiederholt: *KINO;* (Z. 154). In dieser Form nimmt er den Beitrag auch an der Tafel auf und beendet dann die aktuelle Aufgabe: *das reicht schon mal.* (Z. 155). Mit der folgenden Erklärung, *überALL (.) verfolgen uns die.* (Z. 155f.), artikuliert er dann den Eindruck, den das Tafelbild mit der Nennung unterschiedlichster Zusammenhänge, in denen die Inhaltsangabe eine Rolle spielt, hervorruft.

Anschließend nimmt der Lehrer eine weitere Frage des vorbereiteten Tafelschaubilds auf, indem er nach der Funktion von Inhaltsangaben fragt: *welchen zweck hat die? was will sie?* (Z. 157). Daraufhin melden sich mehrere Schüler, von denen zunächst Friedrich das Rederecht erhält. Er verhaspelt sich zu Beginn etwas und muss mehrfach neu ansetzen. Deshalb ist sein Beitrag nicht leicht verständlich (Z. 161–169). Zunächst vermutet er, dass man mit Inhaltsangaben etwas *attraktiv* macht, (Z. 161f.). Der Lehrer bestätigt ihn bei diesen Äußerungen (Z. 164). Friedrich vermutet weiterhin, vielleicht weiß man=ja, was da drin is, denn vielleicht wollten da nich HINGehen, aber wenn se wissen, der is spannend, wenn se vielleicht (den) schon gelesen haben, dann woll=n se vielleicht (.) den gucken? (Z. 166–169). Hier geht es dem Schüler wohl um eine exemplarische Präzisierung seiner vorhergehenden Ausführungen: Es scheint, als spreche er von Personen, die zunächst unentschlossen sind, ob sie einen Kinofilm⁵ betrachten sollen, die dann aber durch die »Information«, dass der Film spannend ist, den Wunsch verspüren, diesen zu besuchen. Schmidt äußert sich zu Friedrichs Beitrag mehrfach zustimmend (Z. 164, 171f.).

Die Schülerin Tatjana vermutet dann sinngemäß, dass eine Inhaltsangabe Interesse wecken möchte (Z. 174). Der Lehrer wiederholt diese Antwort und evaluiert sie positiv (Z. 176). Mit dem folgenden *und?* (Z. 176) fordert er dann Helena, die sich meldet, zu einer weiteren Äußerung auf. Die Schülerin hat ihren Beitrag nach eigenem Bekunden aber vergessen (Z. 178). Der Lehrer wiederholt die »Antwort«, *vergessen;* (Z. 180), und wendet sich dann von der Klasse ab.

Er schreibt nun spiegelstrichartig die Punkte »informieren« und »über etwas mitteilen« an die Tafel (Abb. 7), d. h., er übernimmt nicht den Wortlaut der Schülerantworten wie bei der Arbeit an der vorhergehenden Aufgabe. Mit dem folgenden *Lob – gut; ne? das war schon mal, (2.0) das is meine erwartungen nich enttäuscht; PRIMA-* (Z. 181f.) – erweckt er einen bestimmten Eindruck im Hinblick auf das Verhältnis von Schülerantworten und Tafelanschrieb, dem in Abschnitt 1.1.2 weiter nachzugehen sein wird. Der Lehrer orientiert die Jugendlichen dann nochmals auf den

⁵ Die Ausdrücke *HINGehen*, und *der* (Z. 167) weisen darauf hin, dass es ihm um Vorführungen in einem Lichtspielhaus geht.

letzten Tafelanschrieb und verweist darauf, dass der Zweck des Verfassens einer Inhaltsangabe damit benannt ist: *das is so absicht*; (Z. 183f.).

Daraufhin gibt Schmidt die nächste Frage des Schaubilds, die er als ganz wichtig, (Z. 185) auszeichnet, an die Schüler weiter: *was will ich denn WISSEN?* (Z. 186). Wie oben in anderem Zusammenhang bereits bemerkt, geht es dem Lehrer trotz der Frageformulierung in der ersten Person Singular auch hier nicht darum, dass die Schüler erraten, was er selbst für ein Wissensinteresse hat, sondern was *man* (qua Inhaltsangabe) erfahren möchte. Die Schüler melden sich nun zahlreich und verstehen die Frage allem Anschein nach ebenso. Nele, die zuerst das Rederecht erhält, antwortet mit dem Vorschlag, wissen zu wollen, ob *es* (Z. 190) – gemeint ist wohl der Bezugsgegenstand – spannend sei. Auf den ersten Blick bestätigt der Lehrer den Beitrag, auf den zweiten Blick erweckt sein in die Länge gezogenes *ja::*, (Z. 190) aber den Eindruck, dass er damit nur eingeschränkt zufrieden ist. Michael macht daraufhin den Vorschlag, wissen zu wollen, *WANN* das *läu:ft*, (Z. 192). Der Lehrer evaluiert Michaels Beitrag zunächst positiv (Z. 194) und scheint im Begriff, ihn auch an die Tafel zu schreiben. Er hält dann aber inne und bittet Michael um eine Präzisierung der Bedeutung seines Beitrags: *meinst du jetzt, meinst du jetzt WANN*, (Z. 199). Dies impliziert, dass der Ausdruck »wann« unterschiedlich ausgelegt werden kann. Michael verdeutlicht nun, worauf er mit seinem Beitrag zielte (Z. 201, 204), nämlich Tag/Datum und Uhrzeit der Ausstrahlung eines Filmes. Der Lehrer akzeptiert diese Präzisierung, d.h., er akzeptiert den Beitrag als Klarstellung (Z. 192). Er evaluiert die Antwort insgesamt aber – darauf weist seine folgende, inhaltlich unvollständige Äußerung hin – negativ: *das is aber dann nicht*, (Z. 206). Seine daran anschließende Aussage, *ich dachte, das andere mit dem wann-* (Z. 206f.), soll Michael wohl bedeuten, warum sein Beitrag abgelehnt wird. Damit signalisiert der Lehrer außerdem, dass es unterschiedliche Lesarten der Antwort »wann« gibt. Durch seine Äußerungen sowie sein Verhalten – wobei er die Antwort nicht direkt ablehnt, sondern eine Beschäftigung damit anregt – deutet er zudem an, dass Michael auf der Oberfläche des Wortlauts einen akzeptablen (oder gar erwünschten) Beitrag vorgebracht hat.

Daraufhin wiederholt Schmidt seine Ausgangsfrage: *was möcht=ich gerne wissen?* (Z. 207). Tatjana geht nun nochmals auf das häufig genannte Fragewort ein und macht deutlich, dass sie von einer Inhaltsangabe Informationen dazu erwartet, *wann* der *film rauskommt?* (Z. 210). Es geht ihr hier, darauf weist ihre Begriffswahl hin (»rauskommen«), um Kinofilme und die Information, ab welchem Datum ein Film im Lichtspielhaus aufgeführt wird. Der Lehrer beurteilt die Antwort scheinbar positiv, nimmt sie aber nicht an der Tafel auf, sondern gibt die Frage nach dem »wann« abermals zurück ins Plenum: *joa, wann?* (Z. 212). Friedrich geht anschließend ebenfalls auf Filme – hier die Variante des Films, der im TV gezeigt wird – ein und verweist darauf, dass er von Inhaltsangaben Informationen dazu erwartet, auf welchem *programm?* (Z. 214) sie laufen.

Schmidt reagiert darauf mit *joa*, (Z. 216) und einem kurzen Lachen. Er akzeptiert den Beitrag zwar, evaluiert ihn aber wiederum nicht explizit positiv. Er sieht sich nun veranlasst, seine Ausgangsfrage durch einige Erklärungen zu präzisieren und teilt den Schülern mit, dass es mehr um den Inhalt gehe (Z. 216). Er setzt dann zu einem Resümee des Schülerantwortverhaltens an, bricht dieses aber ab und entwirft eine Situation, die die Jugendlichen ihren Überlegungen zugrunde legen sollen: *ihr habt jetzt also, (.)*

ihr möchtet etwas über einen film erfahren, über ein buch erfahren, (-) äh:: über einen text erfahren- (Z. 216–218). Daran schließt er die Frage an: was möcht=ich dann innerhalb des textes in dieser form wissen? (Z. 218f.).

Pia, die sich daraufhin als erste und zunächst einzige Schülerin meldet, erklärt, dass in einer Inhaltsangabe Informationen dazu erwartet werden, über was er überhaupt GEHT? (Z. 222). Dabei bleibt die Referenz des Pronomens *er* mehrdeutig; möglich wären die zuvor häufig angesprochenen Filme, aber auch die vom Lehrer in seinem vorhergehenden Beitrag genannten Texte als Bezugsgegenstände einer Inhaltsangabe. Schmidt evaluiert Pias Beitrag positiv mit einem akzentuierten AHA, (Z. 224) und wendet sich der Tafel zu, um die Frage »was passiert?« daran zu schreiben. Nachdem er weitere Schülermeldungen auf die Ausgangsfrage eingefordert hat – was möcht=ich noch? (Z. 224f.) –, liest er den Tafelanschrieb auch vor. Im Anschluss melden sich mehrere Schüler. Lars, der zunächst aufgerufen wird, schlägt vor, wissen zu wollen, welcher Schauspieler da (Z. 227) mitspiele. Der Lehrer evaluiert Lars' Antwort positiv (Z. 229) und schreibt »wer ist beteiligt?« an die Tafel.

Schmidt möchte dann – das wird *ex post* deutlich – Helena, die sich meldet, das Rederecht verleihen. Er zeigt aber *zunächst* etwas unspezifisch in die Klasse, woraufhin Friedrich, der sich ebenfalls meldet und direkt hinter dieser Schülerin sitzt (also die Zeigegeste des Lehrers wohl anders interpretiert), mit einem Beitrag beginnt. Er bricht seinen Beitrag dann ab, als deutlich wird, dass Schmidt Helena aufrufen wollte (Z. 230–232). Anschließend erteilt der Lehrer Friedrich jedoch nachträglich das Wort. Dieser macht nun den Vorschlag: wie is=es passiert? (Z. 236). Der Lehrer äußert sich zu der Antwort nicht direkt. Indem er sie aber leicht verändert in der Form »wie passiert es?« an die Tafel schreibt, evaluiert er sie positiv (Z. 238). Dann erhält Helena das Rederecht. Ihr Vorschlag, warum? (Z. 241), wird von Schmidt als nicht weiterführend beurteilt, indem er diesen unter den vorhergehenden Beitrag Friedrichs respektive den letzten Tafelanschrieb subsumiert: das is hier beim wie, ne? (Z. 243f.).

Michael schlägt daraufhin die Frage wo is=es passiert? (Z. 246) vor. Der Lehrer evaluiert den Vorschlag positiv, indem er ihn wiederholt und lobt (Z. 248). Bei der Reformulierung des Beitrags beschränkt er sich allerdings auf das Fragewort »wo« und schreibt auch nur dieses an die Tafel. Im Anschluss fordert Schmidt vorsichtig zur Nennung eines weiteren Aspekts zur aktuellen Frage auf: vielleicht noch EINE SACHE, (Z. 249). Die Schüler reagieren darauf mit zahlreichen Meldungen und machen weitere Vorschläge. So antwortet Helena nun mit dem Fragewort welche? (Z. 251) – was sie dabei konkret im Sinn hat, kann nur gemutmaßt werden. Schmidt geht auf die Antwort nicht weiter ein und bewertet sie damit indirekt negativ. Er macht aber noch einmal deutlich, dass es ihm um »Fragewörter« (Z. 253) geht. Daraufhin nennt Arne das Fragewort wer? (Z. 256). Dieses ist allerdings bereits an der Tafel niedergeschrieben, worauf ihn der Lehrer in seiner Reaktion hinweist (Z. 258f.). Anschließend nennt die Schülerin Inga das Fragewort wann? (Z. 264) ohne weitere Erläuterungen. Ihre Antwort wird von Schmidt deutlich positiv evaluiert und gelobt: ja. wunderbar; gut. !WANN!, (Z. 266). Schließlich schreibt er den Beitrag der Schülerin an die Tafel und beschließt die bis dato aktuelle Aufgabe mit einer Informationssequenz (Z. 266f.).

Dabei hebt Schmidt zunächst die Bedeutung der an der Tafel unter der Überschrift »Was will man wissen?« versammelten Fragewörter/-formeln hervor: das sind doch die FRAGEN, die mich interessIEREN, (-) in dem inhalt; (Z. 267f.). Daraufhin rekapituliert er die Fragen des Tafelbilds der Reihe nach (Z. 268–271) und erklärt dann: diese fragen dann so:: (---) kom!PAKT! (.) in einer kurzen inhaltsangabe wiedergeben, (---) das is eigentlich SO: (--) das wichtigste- (Z. 271–274). Er erklärt, dass es bei der Inhaltsangabe viele Merkmale gebe, und kündigt an, die wichtigsten Merkmale mit den Schülern erarbeiten zu wollen (Z. 277–279). Dies begründet Schmidt wie folgt: damit ihr dann damit arbeiten KÖNNT; (Z. 279). Mit der folgenden Aufforderung, Vermutungen darüber anzustellen, was bei einer Inhaltsangabe beachtet werden muss (Z. 280–282), gibt der Lehrer die im Tafelschaubild ganz rechts stehende Frage (s. Abb. 7) an die Jugendlichen weiter.

Es melden sich zahlreiche Schüler. Friedrich, dem das Wort erteilt wird, nimmt an, dass eine Inhaltsangabe nich zu lang? (Z. 284) sein darf. Der Lehrer lobt den Schüler für diesen Beitrag (Z. 286) und wendet letzteren in seinem folgenden Tafelanschrieb positiv: »kurz u[nd] knapp«. Mit der anschließenden Frage verweist Schmidt sozusagen auf eine ex negativo-Begründung dieses Merkmals. So nimmt er die Formulierung Friedrichs auf und fragt ihn: wenn deine inhaltsangabe länger wäre als der e` eigentliche text, (.) was wäre dann? (Z. 287–289). Friedrich antwortet darauf in fragendem Ton: dann wär er nich mehr spannend? (Z. 291). Der Lehrer stimmt dieser Aussage – darauf weist die Analyse des Videomaterials hin (Schmidt schüttelt den Kopf und vollzieht die Gebärde des Etwas-über-die-Schulter-Werfens) – offenkundig zu. Er äußert sich zudem verbal, seine Aussage ist als Teil eines Konditionals, bei der die Prämisse ungenannt bleibt, aufzufassen: dann würde man [...] das wegwerfen; (Z. 293–295). Als wahrscheinlichster Kandidat für die Bedingung kann in diesem Kontext eine (zu) lange – und der Erhaltung von Spannung (beim Lesen des Originaltextes) entgegenstehende – Inhaltsangabe gelten. Die Geste von Schmidt steht symbolisch für das Wegwerfen einer solchen zu langen und nicht spannenden Inhaltsangabe.

Der Lehrer fordert die Schüler nun zu weiteren Meldungen auf und erteilt Pia das Rederecht. Diese verweist darauf, in einer Inhaltsangabe nur die WICHTIGSTEN sachen? (Z. 297) zu nennen, was der Lehrer betont positiv evaluiert (Z. 300). An die Tafel nimmt er die Formulierung »das Wesentliche« auf. Ein nicht identifizierter Schüler ruft daraufhin unaufgefordert – und während der Lehrer noch an der Tafel schreibt – halblaut die w-fragen; (Z. 302) in die Klasse. Der Lehrer liest dann, immer noch zur Tafel gewendet und wohl weiterhin mit dem vorhergehenden Beitrag beschäftigt, zunächst den letzten Tafelanschrieb vor (Z. 304), um dann mit der folgenden Frage auf den Zwischenruf jenes Schülers einzugehen: was is damit? (Z. 304). Gemeint sind hier die von dem Jugendlichen genannten W-Fragen. Bevor jemand darauf eine Antwort geben kann, evaluiert Schmidt den Zwischenruf allerdings positiv und nimmt ihn an der Tafel auf: gut- die w-fragen [...] auch sehr schö:n, (Z. 305f.). Damit gibt er das durch die vorhergehende Frage (Z. 304) artikulierte Vorhaben, die W-Fragen weiter zu thematisieren, auf.

Im Anschluss fragt Schmidt: noch was, was wichtig wäre? (Z. 306). Diese Äußerung wird von den Akteuren allerdings nicht als Entscheidungsfrage, sondern als

Aufforderung, weitere Beiträge zu der Frage, was es bei der Inhaltsangabe zu beachten gilt, aufgefasst. Lars vermutet daraufhin, dass es wichtig sei, nur die WAHRheit? (Z. 309) zu schreiben.⁶ Der Lehrer stimmt der Antwort zu und beginnt, sie an der Tafel niederzuschreiben (Z. 311). Dann aber wischt er das bisher Geschriebene weg: Auch hier findet offenbar eine Entscheidungsänderung statt, insofern Schmidt beschließt, den Beitrag (zumindest in der Formulierung von Lars) doch nicht im Tafelbild aufzunehmen. Mit einer bruchstückhaften Äußerung in Zeile 312 verleiht der Lehrer einem Prozess des Umdenkens Ausdruck und erklärt, es MAL ANDERS, (Z. 313) zu probieren. Mit seinen folgenden Ausführungen begründet er sein Vorgehen und verweist auf das textformbezogene Vorwissen der Schüler: was ihr=ja auch von anderen aufsatzformen kennt, (Z. 314). Zu dem Wissen gehört nach Auffassung des Lehrers wohl das Merkmal »sachlich bleiben«, denn er schreibt diese Wendung an die Tafel und sagt, gerahmt von informationsverstärkenden und Bestätigung nahe legenden Diskurspartikeln: ne? SACHlich bleiben; ne? (Z. 315). Anschließend nennt er nochmals ohne weitere Erläuterung den ursprünglichen Vorschlag von Lars, die wahrheit; (Z. 315f.), womit Schmidt den Eindruck erweckt, dass dieser Beitrag und der Tafelanschrieb sich inhaltlich »nahe stehen«.

Der Lehrer erteilt daraufhin Helena das Wort, die vorschlägt: nicht alles verraten, gleich am anfang; (Z. 318). Ihr Beitrag wird nur verständlich, wenn man davon ausgeht, dass sie Inhaltsangaben von spannenden Bezugsgegenständen im Blick hat. Allerdings kann ihr Beitrag grundsätzlich auf zweierlei Weise ausgelegt werden: Den Analysen in Abschnitt 1.1.2 zufolge geht es entweder um die Erhaltung von Spannung im Hinblick auf die Rezeption eines Bezugsgegenstands oder darum, die Inhaltsangabe als Textform selbst spannend zu gestalten. Schmidt beurteilt den Beitrag zunächst ambivalent – joa:; (Z. 320) –, dann aber positiv, indem er sich im Anschluss der Tafel zuwendet und Helenas Beitrag, jedoch ohne die Einschränkung »gleich am Anfang«, daran schreibt: »nicht alles verraten«. Daraufhin erläutert Schmidt das Merkmal: ich glaub, das wär vor allem so wichtig- (-) so beim KRIMI ne? (Z. 321f.). Mit der dann folgenden Erklärung begründet er diese Einschränkung (exemplarisch): wenn ich gleich n (.) äh den mörder dann hinten nen-ne, (-) dann muss ich das buch nich mehr lesen, ne? (Z. 322f.; s. dazu insbesondere die Analyse der Schlüsselstelle S_2; HENNE & REHBOCK 1995: 287).

Daraufhin erhält Michael das Rederecht: Mit seiner Äußerung in der gegenwart? (Z. 326) verweist er darauf, Inhaltsangaben im Tempus Präsens zu verfassen. Der Lehrer scheint im ersten Augenblick über den Beitrag leicht überrascht und lobt den Schüler daraufhin besonders deutlich: !OAH:!, MENSCH, SACH MAL, [...] michAEL, (Z. 328f.).

Anschließend verweist Schmidt auf einen weiteren, letzten – das reicht dann auch, (Z. 330) – Aspekt der Inhaltsangabe und setzt dazu an, ihn selbst vorzubringen. In dem Moment aber meldet sich die Schülerin Pia, der er umgehend das Rederecht erteilt. Diese schlägt vor, in einer Inhaltsangabe nur das spannendste, (Z. 332) niederzuschreiben/aufzunehmen. Die Reaktion Schmidts ist mehrdeutig, er weist die

6 Mit diesem Vorschlag thematisiert der Schüler offenkundig nicht das Verhältnis von Realität und Fiktion in einem Text oder Film, sondern vielmehr das von Inhaltsangabe und Bezugsgegenstand; auch der Lehrer greift den Beitrag des Schülers entsprechend auf.

Antwort zunächst zurück – NEE:::, (Z. 334) –, schwächt diese Ablehnung daraufhin aber etwas ab bzw. nimmt sie zurück: joa- muss nich, (Z. 334, implizit ist hier der Satzteil »... kann aber«). Anschließend wiederholt er jedoch die Zurückweisung und erklärt, dass die Spannung erst erzeugt werden solle, indem ich dann den originaltext zum beispiel lese; (Z. 335). Auch dieser Beitrag ist mehrdeutig – worauf der nächste Abschnitt weiter eingeht.

Schmidt weist die Schüler im Anschluss abermals auf ihr textformbezogenes Vorwissen hin und verbindet dies mit einer Frage: denkt mal äh: (.) bei den (.) personenbeschreibungen (.) gegenstandsbeschreibungen (.) wie sollte man? (-) was sollte man vermeiden? (Z. 336–338). Damit gibt Schmidt den Jugendlichen einen Hinweis zu einem weiteren Merkmal der Inhaltsangabe, das sie von Beschreibungen kennen (sollen). Die Schüler sehen sich also mit der Aufforderung konfrontiert, ihr Wissen bezüglich entsprechender Textformen zu aktivieren und darüber nachzudenken, welche Anforderung im Sinne einer Vermeidung sowohl im Zusammenhang von Personen- und Gegenstandsbeschreibungen als auch im Zusammenhang von Inhaltsangaben erhoben wird.

Der Lehrer erteilt dann gestisch Friedrich das Rederecht. Nun aber beginnt Pia unaufgefordert mit einem Beitrag, bevor jener zu Wort kommt (Z. 338–340) und schlägt als Antwort beleidigungen; (Z. 340) vor. Die Reaktion des Lehrers ist auf den ersten Blick positiv, er ratifiziert den von Pia genannten Aspekt mit der Aussage gehört auch dazu- (Z. 341). Gemeint ist, dieser Aspekt gehört auch zu dem, was bei Beschreibungen und Inhaltsangaben vermieden werden soll. Schmidt nimmt ihren Beitrag aber nicht an der Tafel auf, so dass er als zwar »sachlich richtig«, jedoch indirekt als nicht weiterführend bewertet wird. Der Schüler Friedrich, dem daraufhin abermals das Wort erteilt wird, greift mit seinem Beitrag, vielleicht sachlich schreiben, (Z. 343), ein bereits an der Tafel stehendes Merkmal auf, worauf ihn ein Mitschüler und der Lehrer dann auch hinweisen (Z. 345–347). Indem Schmidt anschließend den entsprechenden Tafelanschrieb nochmals nennt und erklärt, wurde aber schon genannt; (Z. 349), wird Friedrichs Antwort ebenfalls als »richtige«, aber nicht neue und insofern nicht weiterführende Lösung beurteilt.

Schmidt legt dann selbst eine Lösung für seine Frage vor und schreibt das Merkmal »keine eigene Meinung« an die Tafel. Anschließend erklärt er: Darum gehe es. Man wolle wissen, was passiere. Ob man den Film gut oder schlecht finde, das wär dann kritik, (.) das wär was anderes; (Z. 352). Damit grenzt er die Textform Inhaltsangabe von einer anderen Form bzw. von einem anderen Genre ab. Während Schmidt dann zu weiteren Ausführungen ausholt, meldet sich die direkt vor der Tafel sitzende Schülerin Helena, der er umgehend das Wort erteilt. Sie wiederholt die gerade in Rede stehende Anforderung der Inhaltsangabe: nich die MEInung äußern? (Z. 355). Der Lehrer weist sie nun darauf hin, dass der von ihr genannte Aspekt bereits an der Tafel steht (Z. 357).

In seinen folgenden Ausführungen lobt Schmidt die Schüler und verleiht gleichzeitig seiner Zufriedenheit (mit dem Unterrichtsverlauf) Ausdruck. Dabei macht er deutlich, dass sein Lob nicht der Aufnahmesituation geschuldet ist: super; (-) ich bin ganz begeistert; jetzt nich, weil die KAMeras dasteh=n, aber es war wirklich GUT; (Z. 361–363). Mit seinen anschließenden Äußerungen

(Z. 367 ff.) kommentiert der Lehrer den zurückliegenden Prozess der Erarbeitung des Tafelbildes und grenzt diesen von alternativen Vorgehensweisen ab (s. dazu Abschn. 1.1.2). Der Transkriptauszug endet dann mit Schmidts abermaligem Lob: *das war schon GUT*; (Z. 371 f.). Im Anschluss geht er dazu über, die Schüler für die folgende Arbeitsphase in Gruppen einzuteilen.

1.1.2 Fokussierte Analyse

Im Anschluss an diesen ersten Zugriff auf die Schlüsselstelle wird der Unterrichtsausschnitt nun nochmals unter besonderer Beachtung der in Kapitel III explizierten Forschungsfragen untersucht. Dabei ist vor allem zu rekonstruieren, welche Vorstellungen der Inhaltsangabe die Beteiligten in ihren Äußerungen leiten sowie ob und inwiefern sich das Verständnis der Textform bei den Akteuren gegebenenfalls unterscheidet.

Zu Beginn dieses Abschnitts wird aber noch ein kurzer Blick auf den Unterricht im Vorfeld der Schlüsselstelle geworfen, auf den sich die Akteure zu Beginn des Transkriptausschnitts S_1 beziehen: So lasen die Schüler am Anfang der Stunde drei ihnen unbekannte und auf einer Folie abgedruckte Texte laut vor (s. Abb. 6). Deren Analyse ist insofern von Bedeutung, als die Texte im Plenumsgespräch der Schlüsselstelle S_1 als (Beispiele für) Inhaltsangaben klassifiziert werden und der Lehrer sich in seinen Äußerungen mehrfach darauf bezieht (Z. 5 f., 26, 35, 48, 59 f., 68 u. a.). Insofern kann dem Vorlesen derselben auch die Funktion zugeschrieben werden, auf das Thema der Unterrichtsstunde hinzuführen.

Bei den Texten selbst handelt es sich um zwei Programmvorschauen aus einer Tages- oder Fernsehzeitung sowie einen Buchrückentext (S_o: Z. 474–487). Die *ersten beiden* Texte tragen keine Überschrift, enthalten aber mehrere Hinweise darauf, dass es sich um eine Art Filmvorschau handelt. Zum einen betrifft dies die Haupttexte selbst; so gibt beispielsweise der erste Text die Handlung des Films »Hulk« (D/USA: 2003, Regie: Ang Lee) – einer Verfilmung des gleichnamigen Comics – wieder, der unter Jugendlichen als durchaus populär gelten kann und dessen Handlung den Schülern deshalb möglicherweise vertraut ist (außerdem wird die Hauptfigur »Hulk« in dem Text auch benannt). Dies betrifft zum anderen die auf der Folie neben den Haupttexten abgedruckten Zahlen sowie Kürzel/Wörter, die (auch für den nur gelegentlichen Fernsehzuschauer) unschwer als Sendezeiten und Namen von TV-Sendeanstalten identifiziert werden können. Der *dritte* Text auf der Folie trägt zwei im Schriftgrad gleich große Titel, wobei insbesondere der erste mit der Nennung eines Verlags darauf hinweist, dass sich der Text auf ein Buch bezieht. In der zweiten Überschrift wird der Titel dieses Buches – »Das Tor zum Garten der Zambranos« –, um das es in dem Text geht, genannt. Es handelt sich um ein 1988 veröffentlichtes Werk der Kinder- und Jugendbuchautorin Gudrun Pausewang, das einigen Schülern bekannt sein mag.

Die Texte selbst sind alle so angelegt, dass sie in das Geschehen der Bezugsgegenstände einführen und entscheidende Handlungszusammenhänge verdeutlichen, den jeweiligen Höhepunkt und den Ausgang der »Geschichten« aber nur andeuten. Die Wiedergabe der Handlung ist demnach unvollständig; es handelt sich um Texte, die das Interesse potenzieller Leser oder Zuschauer wecken möchten (s. dazu auch ZABKA 2010: 67).

Der Lehrer fragt nun zu Beginn des Transkriptauszuges: *was is das*; (Z. 6). Diese Frage ist vergleichsweise offen, es sind Antworten möglich, die das Gemeinsame der Texte thematisieren (also den Umstand, dass es sich um Handlungswiedergaben von Filmen und

Büchern handelt), die konkreten Textformen benennen (also eine Art Filmhinweis bzw. Klappentext) oder die Bezugsgegenstände der Texte (Filme und Bücher) zur Sprache bringen. Die Schüler gehen in ihren ersten Antworten zunächst auf letzteres ein (wie z. B. Pia, Z. 16) und zeigen damit zugleich, dass sie die Texte als Wiedergaben verstehen. Es zeigt sich aber auch, dass sie nur von Filmen und Fernsehserien sprechen. Auf ein Buch geht *zunächst* (s. aber Z. 102–106) keiner der Akteure ein.

Im Unterricht fällt dann bald der Begriff ›Inhaltsangabe‹ und es scheint, als wenn die Schüler ihre Vorstellung der Textform im Folgenden vorerst an der in den ersten beiden Folientexten realisierten Variante eines TV-Programmhinweises ausrichten. Diese Vermutung ist nun Schritt für Schritt weiter zu prüfen. Nachdem in den ersten Schülerantworten der Bezugsgegenstand der Texte auf der Folie angesprochen wurde, geht Friedrich auf die Texte selbst ein und bezieht sich dabei (exemplarisch) auf Filme: das war zum beispiel das wichtigste aus einem FILM; (Z. 20). Auf die Frage nach der Funktion solcher Texte antwortet Pia wiederum unter der Maßgabe von Filmen als Bezugsgegenständen (Z. 35 f.). Somit behandeln alle Schüler die Texte als Texte über Filme im weitesten Sinne.

Diesen Umstand greift Schmidt mit seiner folgenden Aufgabe auf: WIE- (2.5) NENNT man DAS? (2.0) so was, (--) HINweis in ner fernsehzeitschrift, (Z. 35 f.). Er bezieht sich hier ausschließlich auf Texte über Fernsehsendungen (verkürzt soll im Folgenden von Filmen die Rede sein).⁷ Daraufhin wird der Begriff ›Inhaltsangabe‹ genannt (Z. 44, 46), womit die Folientexte dieser Textform zugeordnet werden. Blickt man auf Schmidts bisheriges Vorgehen, zeigt sich, dass er mit seinen Aufgaben versucht, diesen Begriff einzukreisen, wobei er vergleichsweise ›offene‹ Fragen (Z. 5 f.) zunehmend durch ›engere‹ ersetzt.

Daraufhin stellt der Lehrer eine neue ›übergreifende‹ Aufgabe, indem er nach einer Bestimmung der Inhaltsangabe fragt: was is ne inhaltsangabe, (Z. 49). Friedrich nennt nun exemplarisch einen filmtipp (Z. 52) und verweist sinngemäß darauf, dass hier das Wichtigste und Beste dargestellt wird. Die Reaktion des Lehrers deutet an, dass ihm diese Antwort nicht genügt; er formuliert nun eine neue Frage, mit der er versucht, einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler herzustellen (Z. 59 f.) und die Schüler zu einer akzeptablen Lösung zu führen. So spricht er Gabriel an und veranlasst ihn (ebenso wie die anderen Schüler), über die eigene Praxis und Motivation des Lesens von Programmanschauen nachzudenken (Z. 59 f., 64). Während Schmidt ursprünglich danach fragte, was die Inhaltsangabe wolle (Z. 49), hält er die Schüler nun an, aus Sicht eines Lesers, der bestimmte Erwartungen gegenüber der Inhaltsangabe mitbringt, zu fragen, was die Funktion einer solchen sein kann. Dies lässt sich als Versuch bezeichnen, auf dem Weg des Nachdenkens über eigene Leseinteressen allgemeine Termini im Zusammenhang der Inhaltsangabe einzuführen. Schmidt beendet die Aufgabe mit der Antwort Pias, die den Begriff ›Information‹ vorbringt (Z. 74). Dabei scheint sich die Schülerin weiterhin auf die zuvor genannten Filme/Programmvorschauen zu beziehen (Z. 68–71).

Die bisherige Analyse bietet somit einige Indizien, die für die oben entwickelte These zur Vorstellung der Inhaltsangabe bei den Jugendlichen sprechen. Dennoch kann sie zu diesem Zeitpunkt weder bestätigt noch verworfen werden, insofern die Schüler zunächst

7 Im Übrigen verweisen die Akteure als Bezugsgegenstände solcher Inhaltsangaben bzw. Programmvorschauen nur auf Filme und TV-Serien, nicht aber auf Nachrichtensendungen, Dokumentationen usw..

vergleichsweise ›frei‹ antworten konnten (ohne darauf verpflichtet worden zu sein, auf *die* Inhaltsangabe einzugehen) und dann auf die Impulse des Lehrers reagierten, in deren Zentrum die Programmvorschau stand. Außerdem kann dem bisherigen Unterricht auch die Funktion einer ›Einstimmung‹ attestiert werden, in der häufig veranschaulichend und anhand konkreter Beispiele auf ein Thema hingeführt wird.

Im folgenden Plenumsgespräch werden dann zentrale Aspekte der Inhaltsangabe wie Funktion, Anforderungen und Merkmale genauer behandelt. Der Lehrer leitet diese Phase mit einer kurzen Informationssequenz ein (Z. 79–81). Dabei erläutert er auch schon eine Aufgabe für die spätere Gruppenarbeit, womit die Schüler indirekt einen Hinweis erhalten, worum es bei der Inhaltsangabe geht: Sie sollen versuchen, einen TEXT, (2.0) als [...] inhaltsangabe umzuformulieren; (-) ne, das is das ziel; (Z. 82f.). Der Lehrer mag hier eher ›lax‹ formuliert haben, den Schülern aber wird eine Aufgabe, auf die nun (vorbereitend) hinzuarbeiten ist, genannt, bei der es um eine sprachliche Transformation geht.

Anschließend lässt Schmidt eine allgemeine Begriffsbestimmung der Inhaltsangabe – »ein kurzer, zusammenfassender Text über etwas Geschehenes, Gelesenes o[der] Gehörtes« (s. Abb. 7) – vortragen, welche auf die sehr unterschiedlichen Bezugsgegenstände dieser Textform verweist (Z. 88–102). Diese Definition wird im Unterricht aber nicht weiter besprochen. Im Zuge der folgenden Aufgabe, wo Inhaltsangaben zu finden seien (Z. 103f.), wird nun nochmals der Alltagsbezug des Themas der Unterrichtsstunde herausgestellt. Hier zählen die Schüler im weitesten Sinne ›Orte‹ auf, an denen Inhaltsangaben zu finden sind, wobei sie wohl eher intuitiv Kontexte nennen, bei denen sie davon ausgehen, dass dort Inhaltsangaben relevant werden (Z. 193–152). Diese Kontexte gehören, davon kann man ausgehen, zum großen Teil zu ihrer ›Lebenswelt‹, in der die sogenannten neuen Medien eine große Rolle spielen. Insofern die Schüler rasch und ohne Zögern, obwohl bisher nur wenig Allgemeines zur Textform gesagt wurde, ›Orte‹ von Inhaltsangaben nennen, muss angenommen werden, dass ihnen der Begriff ›Inhaltsangabe‹ bereits ansatzweise vertraut ist und sie bestimmte Vorstellungen von der Form in den Unterricht mitbringen. Auf diese Vorstellungen als solche wird (zunächst) aber nicht weiter eingegangen. So spielt auch die oben genannte Definition der Inhaltsangabe an dieser Stelle keine Rolle mehr; die Schüler müssen nicht erklären, *inwiefern* ›an‹ den von ihnen genannten ›Orten‹ Inhaltsangaben vorkommen. Aus ihren Beiträgen lässt sich auch nur schwer darauf schließen, welcher Vorstellung der Inhaltsangabe sie folgen, sie bleiben meist recht allgemein. Allerdings deutet die Zurückweisung von Gabriels Antwort ›Werbung‹ (Z. 126) durch den Lehrer darauf hin, dass die Auffassung der Textform von Schmidt und den Schülern eine Diskrepanz aufweist. Der Lehrer vermeidet es aber, die Ablehnung der Antwort zu begründen und die dahinter stehende Vorstellung der Inhaltsangabe zu thematisieren. Er resümiert dann, dass Inhaltsangaben die Akteure überALL (.) verfolgen (Z. 155f.). Das Tafelbild, auf dem sich viele Beispiele für ›Orte‹ finden, unterstreicht diesen Eindruck. Bemerkenswert ist aber vor allem, dass viele audio-visuelle Medien genannt werden, ›in‹ denen sich Inhaltsangaben finden sollen: Insofern wird hier ein Begriff der Inhaltsangabe als nicht *nur* schriftlicher Wiedergabeform vermittelt.

Daraufhin stellt der Lehrer (erneut, s. Z. 48 f.) die Frage nach dem Zweck bzw. der Absicht von Inhaltsangaben (Z. 157).⁸ Friedrich knüpft in seinem folgenden Beitrag an die bisherigen Antworten an – wie ›selbstverständlich‹ spricht er über die Funktion der Inhaltsangabe von Filmen (Z. 161–169). Insgesamt bleibt der Beitrag etwas vage, dennoch bittet Schmidt den Schüler nicht um eine Präzisierung seiner Antwort. Dabei spricht Friedrich eher eine werbende bzw. informierend-rezensierende Funktion der Inhaltsangabe an, insofern davon die Rede ist, einen Bezugsgegenstand positiv zu präsentieren bzw. über dessen Spannung zu unterrichten. Der darauffolgende Beitrag der Schülerin Tatjana (Z. 174) ist zwar sehr kurz, geht aber in eine ähnliche Richtung wie der ihres Vorredners Friedrich. Sie sieht hinter der Inhaltsangabe die Absicht, Interesse zu wecken. Damit spricht auch sie eine werbende Funktion an.⁹

Nach diesen Antworten beendet der Lehrer bereits das Sammeln von Wortbeiträgen. Die bisherigen Beiträge sind zwar keineswegs ›eindeutig‹, in jedem Fall aber gehen sie eher auf eine appellative und wertende Funktion der Inhaltsangabe ein; eine informative Funktion wird allenfalls schwach angedeutet (s. aber zuvor Pia in Z. 75). Insofern ließe sich davon sprechen, dass die Schüler auch in dieser Hinsicht im weiteren Sinne einer Vorstellung der Programmvorschau als Inhaltsangabe folgen, insofern die Programmvorschau oft die Handlung der Bezugsgegenstände ›unvollständig‹ wiedergibt und damit Spannung erhält bzw. Interesse weckt. Überdies wird potenziellen Zuschauern in diesem Zusammenhang oft dargelegt, ob ein Film sehenswert/spannend ist.

Deshalb ist die Reaktion des Lehrers in der Retrospektive bemerkenswert: Er evaluiert die Beiträge von Friedrich und Tatjana positiv (Z. 164, 171 f., 176) und ergänzt daraufhin das Tafelschaubild zu der Frage, auf die die beiden Schüler einzugehen versuchten: »Was will sie (Absicht)?« Im Anschluss lobt er die Schüler pauschal. So vermittelt er ihnen den Eindruck, dass sie fruchtbare Antworten auf diese Frage abgeliefert haben und er diese Antworten nun an die Tafel bringt (und sie dabei allenfalls leicht umformuliert). Der Tafelanschrieb jedoch stellt mit den dort aufgenommenen Begriffen »informieren« und »über etwas mitteilen« eine Informationsfunktion in den Mittelpunkt; eine werbende oder wertende Funktion kommt nicht zur Sprache. Damit entfernt sich Schmidt von den letzten Beiträgen der Jugendlichen.¹⁰ Sein Tafelanschrieb stellt aus fachlicher Sicht also keine ›bloße Umformulierung‹ der Schülerantworten dar (s. zu entsprechenden Schwierigkeiten bei der Sicherung von Erträgen eines Unterrichtsgesprächs auch KÖSTER 2006: 17; BITTNER 2006). So deutet sich abermals eine Diskrepanz zwischen der Auffassung der Inhaltsangabe bei den Schülern und beim Lehrer an, insofern beide unterschiedliche Funktionen dieser Textform hervorheben. Im Folgenden ist deshalb verstärkt Aufmerksamkeit auf die Frage zu richten, wie sich die Vorstellungen der Inhaltsangabe bei den Akteuren weiter-

8 Schon die besondere Frage Schmidts – welchen zweck hat die? was will sie? (Z. 157) – drängt eine heuristisch-epistemische Funktion der Inhaltsangabe aus dem Blickfeld: Sie suggeriert gewissermaßen, dass die Textform selbst eine Absicht habe (die der Schreiber dann erfüllen müsste), wohingegen die Nutzung einer heuristisch-epistemischen Funktion eher vom Schreiber ausgehend zu erörtern wäre.

9 Sicherlich sind viele Autoren, auch wenn sie die Absicht haben, eine sachliche Inhaltsangabe zu verfassen, an dem entsprechenden Themengebiet interessiert – und möchten auch andere Personen dafür begeistern. Insofern ist aus der Perspektive der Ziele beim Verfassen einer Inhaltsangabe die Absicht, die Leser ›nur‹ zu informieren, nicht immer leicht von der Absicht zu unterscheiden, (auch) deren Interesse zu wecken.

10 Zuvor gab es durchaus Beiträge, insbesondere von Pia (Z. 75 u. a.), die auf eine vorhergehende Frage des Lehrers eine Informationsfunktion der Inhaltsangabe zumindest andeuteten. Im Hinblick auf die aktuelle Frage nach der Funktion von Inhaltsangaben (Z. 157) wird eine solche von den Schülern aber nicht angesprochen.

entwickeln. Aus einer anderen Perspektive lässt sich freilich auch die Gemeinsamkeit der Schülerbeiträge und des Tafelanschriebs herausstellen: Beide fokussieren ausschließlich eine kommunikative Funktion der Inhaltsangabe. Sie ist hier immer Bestandteil einer Interaktionssituation im weiteren Sinne, wobei es darum geht, die Rezipienten zu informieren oder anderweitig zu beeinflussen. Eine heuristisch-epistemische Funktion wird von keinem der Beteiligten angedeutet (möglicherweise trägt eben diese Gemeinsamkeit dazu bei, dass sich keiner der Akteure dazu veranlasst sieht, die oben genannten Unterschiede von Schülerbeiträgen und Tafelanschrieb zur Sprache zu bringen).

Daraufhin gibt der Lehrer die Frage des Tafelschaubilds »Was will man wissen?« in der Form *was will ich denn WISSEN?* (Z. 186) an die Schüler weiter. Auch diese Frage ist ›inhaltlich‹ sehr offen, möglich wären z. B. Antworten zu den Elementen der Inhaltsangabe, zu Aspekten der Bezugsgegenstände, die in ihr aufzunehmen sind, oder aber zu Erwartungen an diese Textform.

Die Schülerin Nele macht nun den Vorschlag, man wolle wissen, ob der Bezugsgegenstand spannend (und d. h. hier: lohnenswert) sei. Sie erwartet demnach von einer Inhaltsangabe ein Urteil über den Bezugsgegenstand bzw. eine Art ›Kurzrezension‹ – Nele formuliert hier eine Entscheidungsfrage: *ob* (Z. 188). Ein solches Urteil findet sich oft auch in Programmvorschauen in Form kurzer Bewertungen von Filmen (die häufig graphisch nach dem Schema ›drei von fünf möglichen Punkten‹ dargestellt werden). Ihr Beitrag knüpft damit an die Antwort Friedrichs zur vorhergehenden Aufgabe an (Z. 161–169). Es folgt ein kurzer Dialog zwischen Michael und dem Lehrer. Dabei wird deutlich, dass auch dieser Schüler einer Vorstellung der Programmvorschau als Inhaltsangabe folgt, insofern er auf Informationen zur Uhrzeit der Ausstrahlung von angekündigten respektive besprochenen Filmen eingeht: So erklärt er, man wolle wissen, *WANN* das *läu:ft*, (Z. 192). Der Lehrer wiederum fordert von Michael eine Präzisierung seines Beitrags. In der Folge lehnt er dessen Antwort ab, vermittelt der Klasse aber durch seine Beschäftigung mit dem Beitrag und seinen Kommentar (Z. 206f.) den Eindruck, dass der Schüler auf der richtigen Spur (im Hinblick auf von ihm akzeptierte Antworten) ist. Tatjana schlägt dann vor, dass man wissen wolle, wann ein Film rauskomme (Z. 210) – also ab welchem Datum ein Film in einem Lichtspielhaus aufgeführt wird. Damit bleibt ihre Antwort ebenso wie die folgende von Friedrich (Z. 214), der den Vorschlag macht, wissen zu wollen, auf welchem Programm ein Film laufe, grundsätzlich auf der Ebene des Beitrags von Michael.

Der Lehrer sieht sich nun zu einer Erläuterung seiner Aufgabe ›gezwungen‹ (Z. 216–219):¹¹ Er reagiert damit auf Antworten, die sich alle an der Programmvorschau als Inhaltsangabe orientieren und konkrete Elemente dieser Textform aufführen. Von Interesse ist deshalb, wie er seine Aufgabe präzisiert. Schmidt setzt zu einer Rekapitulation des Schülerantwortverhaltens an: *ihr habt jetzt also*, (Z. 216f.). Er entscheidet sich dann doch gegen einen solchen (Meta-)Kommentar zu den Schülerbeiträgen. So bricht er seine entsprechenden Ausführungen ab und orientiert die Jugendlichen stattdessen zunächst auf »den Inhalt«: *jetzt geht=s mehr um den INhalt*; (Z. 216). Dieser Fokus bleibt ›für sich‹ aber unscharf, da unklar ist, worauf der Inhaltsbegriff hier zielt. Mit der folgenden Skizzierung der Situation, dass man etwas über einen Film, ein Buch oder einen Text erfahren möchte (Z. 217), veranlasst er die Schüler, über ihre eigenen

¹¹ S. dazu auch die Analysen von Hermann MAIER (1991) zu Antworten von Schülern auf unklare Instruktionen / Aufgaben von Lehrern im Mathematikunterricht.

Erkenntnisinteressen beim Lesen einer Inhaltsangabe nachzudenken (s. zu einem solchen Vorgehen des Lehrers auch BECKER-MROTZEK 2002: 70). Überdies macht Schmidt den Schülern hier indirekt deutlich, dass es ihm um Inhaltsangaben verschiedener Bezugsgegenstände geht. Wie reagieren die Jugendlichen darauf?

Die Schülerin Pia schlägt nun vor, dass man wissen wolle, worum es in dem Bezugsgegenstand überhaupt GEHT? (Z. 222). Schmidt evaluiert den Beitrag positiv und wendet sich der Tafel zu. Er erweckt hier wieder den Eindruck, dass er die Antwort (in nur leicht variiert Form) an der Tafel aufnimmt: »was passiert?« (Abb. 7). Zwar decken sich die Niederschrift und Pias Äußerung (»Worum geht es?«) nicht, allerdings können sie aus »fachlicher« Sicht als durchaus kongruent gelten.¹² Die Akteure jedenfalls thematisieren den Zusammenhang beider im Folgenden nicht weiter.

Gleichwohl bleibt an dieser Stelle *zunächst* noch unklar, weshalb der Lehrer die Formulierung der Schülerin nicht übernimmt. Denkbar wäre, *ohne* die Kenntnis des weiteren Unterrichtsverlaufs hinzuzuziehen, dass der Lehrer seinen Ansrieb für fachlich präziser oder im Hinblick auf das Einprägen von Aspekten der Inhaltsangabe bei den Schülern für wirkungsvoller hält. Schaut man sich aber den folgenden Unterricht an, zeigt sich, dass der Lehrer mit seiner eingangs sehr offen gestellten Frage (Z. 186, s. o.) auf eine ganz bestimmte Art von Antworten zielt: Es geht ihm um Aspekte der Bezugsgegenstände, die in einer Inhaltsangabe zur Sprache kommen sollen. Diese Aspekte wiederum sollen in Form der sogenannten W-Fragen genannt werden (s. a. S₀: Z. 32–35). Damit greift Schmidt auf eine den Schülern wohl bekannte Form der Erschließung von Texten bzw. (literarischen) Gegenständen im Allgemeinen zurück (s. BÜKER & VORST 2010: 31). Den meisten Schülern ist nun, darauf deutet die Analyse ihrer bisherigen Antworten hin, diese Richtung von Schmidts Frage (bis dato) aber nicht klar, sie orientieren sich an der Programmvorschau als Inhaltsangabe und nennen Elemente, die diese enthält (s. dazu auch die knappen Ausführungen von BECKER-MROTZEK & VOGT 2009: 39–43 zum Aufgabe-Lösungs-Muster).¹³ Pia hingegen legt als erste Schülerin einen etwas abstrakteren Vorschlag im Hinblick darauf, was man im Rahmen einer Inhaltsangabe erfahren möchte, vor. Es wäre durchaus möglich, dass sie sich von der Vorstellung der Programmvorschau als Inhaltsangabe gelöst hat. Allerdings gehört es auch zur Programmvorschau, das Geschehen eines Bezugsgegenstandes wiederzugeben, also darzustellen, über was er überhaupt GEHT? (Z. 222). Von Interesse ist deshalb, welche Vorstellung der Inhaltsangabe Pia und ihre Klassenkameraden in ihren folgenden Beiträgen leitet und wie die Schüler nun, da ihnen quasi modellhaft eine vom Lehrer akzeptierte Antwort präsentiert wird, auf die Ausgangsfrage (Z. 186) reagieren.

Lars meint daraufhin, man wolle wissen, welcher (.) SCHAUSpieler da mitspielt (Z. 227). Oberflächlich betrachtet nennt er eine sogenannte W-Frage. Jedoch ist das Konzept dieser W-Fragen vergleichsweise abstrakt und zielt in der Regel auf

12 So ist anzunehmen, dass es Pia und dem Lehrer um das Geschehen in einem Text geht. Möglich, wenngleich unwahrscheinlich ist freilich auch, dass die Schülerin mit ihrer Antwort *im Unterschied dazu* auf das Thema/Motiv eines Werks zielt.

13 Über den Fall, dass Schüler etwas inhaltlich nicht Falsches, aber zur Unterrichtsvorbereitung bzw. zum Plan des Lehrers Unpassendes sagen, schreiben BECKER-MROTZEK & VOGT (2009: 204): Der Lehrer »wird bestrebt sein, in einer solchen Situation Wege zu finden, den Gang der verbalen Interaktion auf den von ihm vorgesehenen Weg zurückzuführen, indem er den Beitrag entsprechend evaluiert und so anderen Schülern die Chance gibt, diesen zu finden. Er könnte jedoch auch jene Differenz thematisieren«. S. des Weiteren BAUMERT (2002: 144 f.).

die Handlung von Erzählungen, Dramen et cetera, weniger auf deren Darstellung z. B. in einer Theater- oder Filmaufführung. Der Schüler stellt nun nicht die Frage nach den handelnden Personen, sondern nach denen, die sie verkörpern. Er scheint weiterhin einen Beitrag abzuliefern, bei dem er sich an die Programmvorschau als Inhaltsangabe hält: Sein Vorschlag, Informationen zu Schauspielern zu nennen, bewegt sich auf der gleichen Ebene wie die zuvor gemachten Vorschläge, Informationen zu Sendezeit, ausstrahlendem TV-Sender oder Erscheinungsdatum von Filmen zu geben (Z. 192–214). Der Lehrer aber bewertet Lars' Antwort nun positiv und schreibt an die Tafel: »wer ist beteiligt?« (s. a. Z. 229). Er erweckt dabei wiederum den Anschein, den Schülerbeitrag in nur leicht variiert Form ins Schaubild zu integrieren. Nach den bisherigen Analysen ist die Diskrepanz zwischen beiden jedoch offensichtlich: Während der Tafelanschrieb auf das Personal einer Erzählung, eines Dramas et cetera, also auf das Figurenensemble abhebt, zielt die Schülerantwort auf diejenigen »realen« Personen, die die Figuren in einem Film oder Theaterstück darstellen. Demgegenüber suggeriert Schmidts Umgang mit Lars' Antwort, den Beitrag lediglich »sprachlich« anzupassen.

Indem der Lehrer die Schülerantwort an der Tafel in eine abstrakte W-Frage transformiert, erscheinen im Schaubild deutlich sichtbar zwei dieser W-Fragen. Damit erhalten die Schüler verstärkte Hinweise darauf, worum es Schmidt mit seiner Ausgangsfrage (Z. 186; s. a. S_o: Z. 32–35) geht. Die folgenden Beiträge der Jugendlichen deuten denn auch an, dass sie sich darauf verlagern, entsprechend abstrakte Fragen vorzubringen. Friedrich macht hier den Anfang. Sein Beitrag, wie is=es passiert? (Z. 236), wird ohne nennenswerte Änderungen an der Tafel angeschrieben. Helenas Beitrag wiederum (Z. 241) wird zwar als Vorschlag zu einer W-Frage bewertet (Z. 243f.), jedoch mit dem Hinweis, dass sie »nur« Friedrichs vorhergehenden Beitrag wiederholt/variiert zurückgewiesen. Die folgende Antwort von Michael – wo is=es passiert? (Z. 246) – wird dann wieder angeschrieben: »wo?«. Das daraufhin von Helena genannte Fragewort »welche« wird nicht weiter besprochen (Z. 251). Arne (Z. 256) wiederum wiederholt eine bereits angeschriebene Frage und wird vom Lehrer eben darauf hingewiesen (Z. 258f.). Schließlich nennt Inga das Fragewort wann? (Z. 264). Ihr kurzer, nicht weiter spezifizierter Beitrag wird im Gegensatz zu den Beiträgen von Michael (Z. 192–294) und Tatjana (Z. 210), in denen dieses Fragewort ebenfalls vorkam, vom Lehrer ohne Zögern positiv evaluiert und an der Tafel übernommen (Z. 266). Während also die konkreten Beiträge von Michael und Tatjana, die freilich auf etwas anderes als die W-Frage »Wann?« zielten, abgewiesen wurden, wird Ingas auf das Fragewort reduzierter Beitrag vom Lehrer nicht nur akzeptiert, sondern auch gelobt: ja. wunderbar; gut. !WANN!, (Z. 266).

Insofern die nun im Schaubild sichtbaren W-Fragen vor allem darauf zielen, Texte im Hinblick auf Setting und Handlung zu erschließen (und nicht darauf, einen Bezugsgegenstand zu bewerten oder ihn ein positives Licht zu setzen), ist es denkbar, dass mit dem Tafelbild die bisher bei den Schülern vorherrschenden Vorstellungen über die Inhaltsangabe irritiert werden. Insofern aber auch in Programmvorschauen Informationen zum Ausgangstext gegeben werden, die sich mit den W-Fragen erfassen lassen, ist es ebenso möglich, dass die Schüler an ihrer Auffassung der Programmvorschau als Inhaltsangabe festhalten. Bei der weiteren Analyse ist dies näher zu prüfen.

Der folgenden Aufgabe des Lehrers geht eine Informationssequenz voran, in der er die W-Fragen thematisiert. Die an der Tafel niedergeschriebenen Fragen seien die Fragen, die mich interessIEREN, (-) in dem inhalt; (Z. 267f.). Diese W-Fragen

wiederzugeben (gemeint ist: zu beantworten) sei das wichtigste- (Z. 274). Offen bleibt eine Begründung der hier behaupteten Bedeutung der Fragen: Den Schülern wird also nicht deutlich gemacht, weshalb die Beantwortung der W-Fragen wichtig ist, die von ihnen zu Beginn der Aufgabenbearbeitung genannten Fragen (wie die zum Ausstrahlungstermin von Filmen), auf die eine Inhaltsangabe Auskunft geben sollte (Z. 188–214), aber zurückgewiesen wurden.

Daraufhin fragt der Lehrer die Schüler nach Merkmalen der Inhaltsangabe, von denen es – so Schmidt – viele gebe und deren wichtigste er nun mit ihnen erarbeiten wolle (Z. 278 f.). Diese Aufgabe ist insofern bemerkenswert, als es sich hier um eine Einführungssituation handelt und die Schüler solche Textformmerkmale *aus dem Unterricht* kaum kennen können. Wenn der Lehrer sie nun aber nicht selbst nennt, sondern nach ihnen fragt, setzt er voraus, dass die Schüler eine mindestens rudimentäre Vorstellung von der *Textform* Inhaltsangabe haben. Insofern die Schüler bisher immer rasch auf seine Fragen antworteten und dabei erkennen ließen, dass ihnen die Inhaltsangabe nicht unbekannt ist, kann man sagen, dass Schmidt auch einigen Grund für diese Voraussetzung hat.

Friedrich schlägt nun vor, dass die Inhaltsangabe nicht zu lang sein dürfe (Z. 284). In seiner Begründung meint er, dass im Falle einer zu langen Inhaltsangabe der Ausgangstext nicht mehr spannend sein würde (Z. 291). Diese Antwort ist nicht unmittelbar verständlich, da der Zusammenhang zwischen einer langen Inhaltsangabe und der Spannung beim Lesen des Bezugstextes nicht direkt einsichtig ist. Seine Antwort wird aber ohne Nachfrage Schmidts akzeptiert. Dabei impliziert Friedrichs Begründung die Annahme, dass die Inhaltsangabe primär solche Texte (oder Filme) zusammenfasst, die spannend sind bzw. die aus Gründen der Unterhaltung und der Spannung gelesen werden. Außerdem zeigt sich hier wieder eine Auffassung der Inhaltsangabe, derzufolge es ihre Aufgabe ist, Spannung im Hinblick auf das Lesen eines Bezugstextes zu erhalten. Damit deutet sich an, dass Friedrich in seinem Beitrag – obwohl Texte thematisiert werden – aus sprachlich-struktureller Sicht weiterhin einer Vorstellung der Programmvorschau als Inhaltsangabe folgt: So orientieren Programmvorschauen bei Spielfilmen häufig über die wesentlichen Handlungsstränge bzw. führen kurz in die Handlung ein, erhalten aber auch Spannung im Hinblick auf die Rezeption des Films (oder bauen sie auf), indem sie das Ende ausklammern. In ähnlicher Weise verfahren Klappen- oder Buchrückentexte mit der jeweiligen Vorlage. Deshalb kann aus sprachlich-struktureller Perspektive weiterhin davon gesprochen werden, dass der Schüler in seinem Beitrag einer Auffassung der Programmvorschau als Inhaltsangabe folgt. Im Folgenden ist zu untersuchen, ob auch die weiteren Schüleräußerungen diese Vorstellung abbilden.

Die Schülerin Pia macht nun den Vorschlag, in einer Inhaltsangabe nur die wichtigsten sachen? (Z. 297) zu nennen, und weist damit (nochmals) auf ein zentrales Merkmal dieser Textform hin. Ein weiterer Schüler nennt die W-Fragen (Z. 302). Seine Antwort wird ebenso wie die von Pia an die Tafel gebracht. Lars meint daraufhin, dass es wichtig sei, bei der Wahrheit zu bleiben (Z. 309). Der Lehrer evaluiert die Antwort zunächst positiv und nimmt sie ins Schaubild auf. Dann entfernt er den Anschrieb aber wieder, verweist auf das textformbezogene Vorwissen der Schüler und gibt zu verstehen, dass er sich in seinem nun folgenden Tafelanschrieb eben daran orientiert: »sachlich bleiben«. Dabei erweckt er den Anschein, dass die Merkmale, »bei der Wahrheit bleiben« und »sachlich bleiben« ähnlich oder vergleichbar sind – und er sich lediglich aufgrund der bei anderen Textformen schon eingeführten Terminologie für den Anschrieb »sachlich bleiben«

entscheidet (s. Z. 315 f.). Die auffallende Diskrepanz zwischen dem Schülerbeitrag und dem Anschrieb wird von den Akteuren jedoch nicht thematisiert. So steht hinter Lars' Antwort erst einmal – so scheint es – lediglich die These, dass Inhaltsangaben im Hinblick auf die Wiedergabe von Handlungen wahrheitsgetreu zu sein haben, also z. B. nichts hinzugefügt werden soll, was von der Vorlage abweicht (was u. a. bei ironischen Textpassagen nicht ohne Schwierigkeiten ist; s. Kap. II). Demgegenüber wird in Schmidts Tafelanschrieb ein zentrales Merkmal der schulischen Inhaltsangabe, welches die Art und Weise der Wiedergabe betrifft, erwähnt – weitere Erläuterungen folgen aber nicht.

Die Schülerin Helena sagt dann: nicht alles verraten, gleich am anfang; (Z. 318). Auf den ersten Blick drängt sich hier der Vergleich zu vorhergehenden Beiträgen Friedrichs auf (Z. 284, 291); es hat den Anschein, als wenn Helena auf Inhaltsangaben von spannenden Bezugsgegenständen zielt und darlegt, dass die Handlung z. B. eines Textes in der Inhaltsangabe nicht detailliert oder vollständig wiedergegeben werden soll (um Spannung beim Lesen des Bezugsgegenstandes zu erhalten). Auf den zweiten Blick jedoch wird auch eine andere Lesart ihres Beitrags plausibel. So spricht Helena davon, *nicht gleich am Anfang* alles zu verraten. Dies könnte auch so verstanden werden, dass eine Inhaltsangabe selbst spannend zu gestalten ist, indem beispielsweise der Ausgang einer Geschichte nicht schon am Beginn in einer Art Vorausschau mitgeteilt wird. Folgt man dieser Lesart, so scheint die Schülerin sich an anderen bekannten Textformen wie (Nach-)Erzählungen zu orientieren, die auch selbst spannend sein können.¹⁴ Da der Beitrag Helenas nicht weiter thematisiert wird, bleibt offen, was die Schülerin dabei im Sinn hatte und wie die Akteure ihn verstehen.

Schmidt wiederum nimmt ihre Antwort in scheinbar »nur« verkürzter Form an der Tafel auf: »nicht alles verraten«. Mit der Verkürzung verbunden ist aber zugleich eine Entscheidung für eine der beiden oben entwickelten Lesarten, konkret für die erste Auslegung. Dieser Tafelanschrieb nun bringt die Anforderung zum Ausdruck, in der Inhaltsangabe nicht die gesamte Handlung eines Bezugsgegenstands zu verraten, also z. B. den Ausgang einer Geschichte nicht mitzuteilen (dieses Merkmal ist im Übrigen nicht leicht mit den Normen der schulischen Inhaltsangabe und den Anforderungen des Einleitungssatzes zu vereinbaren). An dieser Anforderung orientieren sich – das wurde oben bereits dargestellt – oft auch Programmvorschaue, Klappentexte und vergleichbare Formen der Inhaltsangabe. Diese Anforderung ist zudem besonders anspruchsvoll, da sie besondere Darstellungsfähigkeiten voraussetzt (s. dazu ausführlicher Kap. II). Allerdings ist sie hier auch vage, da unklar bleibt, was und wie viel nicht »verraten« werden darf.

Im Folgenden erläutert Schmidt die Anforderung noch näher, indem er ihre Geltung einschränkt: ich glaub, das wär vor allem so wichtig- (-) so

¹⁴ In diesem Fall könnte man Helena sogar attestieren, den vorhergehenden Hinweis des Lehrers auf »andere Aufsatzformen« (Z. 314) ernst genommen zu haben (auch wenn dieser dabei andere Formen im Blick hatte als die Nacherzählung).

Zugespielt formuliert lässt sich festhalten, dass der zweiten Lesart zufolge in Helenas Beitrag nicht – wie in den Äußerungen anderer Schüler – der Bezugsgegenstand und ein Urteil über ihn im Vordergrund steht, sondern die Struktur der Inhaltsangabe selbst: Hier ist sie weder eine »nüchterne« (Text-)Wiedergabeform, die gleich zu Beginn über wesentliche Zusammenhänge einer Handlung informiert, noch eine Art Werbung für einen Text, Film et cetera, der dann noch rezipiert werden soll, sondern eine mehr oder minder eigenständige Form, bei der es gilt, den Leser zu unterhalten.

beim KRIMI ne? (Z. 321f.).¹⁵ Damit differenziert der Lehrer implizit Formen der Inhaltsangabe, aber nicht – wie üblich – anhand der Funktion der Textwiedergaben, sondern anhand der Art der Bezugsgegenstände. Die in Rede stehende Anforderung wird also nicht bestimmten Zwecken und Varianten der Inhaltsangabe zugeordnet, sondern bestimmten Bezugsgegenständen, auf die eine Inhaltsangabe eingeht. Schmidt legt dann auch eine Erklärung vor, weshalb der Aspekt, nicht alles zu verraten, insbesondere bei dem Bezugsgegenstand Krimi wichtig ist: wenn ich gleich n (.) äh den mörder dann hinten nenne, (-) dann muss ich das buch nicht mehr lesen, ne? (Z. 322f.). Nun stellt der Lehrer den Anschrieb »nicht alles verraten« im Tafelbild aber uneingeschränkt und »gleichberechtigt« neben die anderen Merkmale. Damit könnte der Eindruck entstehen, dass die mündliche Einschränkung des Lehrers von nicht so großer Bedeutung ist. In jedem Fall hat das gut sichtbare Tafelbild das »Potenzial«, einen vom Lehrer möglicherweise nicht intendierten Eindruck im Hinblick auf Anforderungen beim Verfassen einer Inhaltsangabe zu vermitteln.

Anschließend nennt Michael die Anforderung, eine Inhaltsangabe im Tempus Präsens anzufertigen (Z. 326). Der Lehrer erweist ihm für diesen Beitrag besondere Anerkennung (Z. 328f.). In der Schlüsselstelle S_3 wird deutlich, dass Schmidt diesen Aspekt der Inhaltsangabe für besonders wichtig erachtet. Insofern ist anzunehmen, dass er Michaels Antwort deshalb nun besonders würdigt.

Pia führt dann die Anforderung auf, in einer Inhaltsangabe nur das spannendste, (Z. 332) darzulegen. Dies kann mit Blick auf spannende Bezugsgegenstände als Variation der Anforderung begriffen werden, nur das Wichtigste zu nennen (insofern stellt der Beitrag auch eine Art Entgegnung auf das zuvor an die Tafel gebrachte Merkmal »nicht alles verraten« dar; s. Z. 52–60). In diesem Fall wäre ihr Beitrag auch eine Konkretion des Begriffs »das Wichtigste«. Der Lehrer lehnt ihren Vorschlag jedoch ab und begründet dies auch: die spannung SOLL ja ERST erZEUGT WERden, (.) indem ich dann den originaltext zum beispiel lese; (Z. 334f.). Diese Begründung ist mehrdeutig: Sie kann so verstanden werden, dass ein Ausgangstext, nicht aber die Inhaltsangabe selbst spannend sein soll, aber auch so, dass die Inhaltsangabe im Hinblick auf das Lesen eines Ausgangstextes eine Spannung schaffen soll.

Schmidt leitet nun aber zu einem weiteren Merkmal der Inhaltsangabe über. So verweist er auf eine Gemeinsamkeit von Inhaltsangaben und Beschreibungen und fragt, was bei beiden unterlassen werden sollte (Z. 336–338). Pias Vorschlag, Beleidigungen zu vermeiden (Z. 340), wird von Schmidt zwar als im Hinblick auf die Frage – die Schülerin nennt eine beiden Textformen gemeinsame Anforderung – richtig beurteilt, aber dennoch nicht an der Tafel aufgenommen (Z. 341). Damit wird erkennbar, dass die Frage des Lehrers offen ist und mehrere Antworten zulässt, Schmidt aber offenbar einen ganz spezifischen Aspekt im Blick hat, den er nun genannt wissen möchte. Pias Antwort wird also

15 Gegen die Annahme, dass Schmidt Krimis hier nur *exemplarisch* nennt, spricht die Analyse der Schlüsselstelle S_2. – Folgt man nun der Erklärung, dass »nicht alles verraten« primär oder nur bei dem Bezugsgegenstand Krimi von Bedeutung ist, ergibt sich der bemerkenswerte Umstand, dass die zum Anfang der Stunde präsentierten Beispiele für Inhaltsangaben auf einer Folie und die »Theorie« der Inhaltsangabe – im Sinne der Erklärung des Lehrers – insofern inkongruent sind, als die Beispiele als werbende Formen der Inhaltsangabe zwar gleichsam prototypisch das in Rede stehende Merkmal umsetzen, ihnen allen aber *kein* Krimi zugrunde liegt.

als nicht zielführend abgelehnt, jedoch macht ihr der Lehrer nicht deutlich, aus welchem Grund.¹⁶ Nachdem Friedrich lediglich ein bereits an der Tafel stehendes Merkmal wiederholt hat (Z. 343) und seine Antwort ebenfalls als nicht neue Lösung zurückgewiesen wurde (Z. 345, 349), schreibt der Lehrer selbst die Anforderung »keine eigene Meinung« an die Tafel. In seiner folgenden Äußerung begründet er diese auch und rekurriert dabei auf (Lese-)Erwartungen, die sich mit der Textform verbinden: *ich will wissen, was [...] da passiERT; (Z. 350f.)*. Darüber hinaus separiert er die eigene Meinung und die »eigentliche« Inhaltsangabe. In diesem Zusammenhang spricht Schmidt im Hinblick auf den Bezugsgegenstand der möglichen eigenen Meinung wieder »nur« von einem Film: *ob ich den film gu:t finde oder schlecht finde, das wär dann kriTIK, (.) das wär was ANDeres; (Z. 351f.)*.¹⁷ Auch hier greift der Lehrer also wieder auf den Filmhinweis als Beispiel für eine Inhaltsangabe zurück. Die Schülerin Helena wiederholt – wie kurz zuvor Friedrich (Z. 343) – im Anschluss ein bereits an die Tafel geschriebenes Merkmal (Z. 343), worauf Schmidt sie auch hinweist (Z. 357).

Nun wurde weiter oben die Frage aufgeworfen, wie sich die Auffassung der Inhaltsangabe bei den Schülern weiterentwickelt und ob sich die These erhärten lässt, dass die Jugendlichen in sprachlich-struktureller Hinsicht weiterhin an der Vorstellung der Programm-vorschau als Inhaltsangabe festhalten. Hier ist zunächst darauf hinzuweisen, dass die Merkmale der Inhaltsangabe, welche die Schüler nennen, weitgehend den Anforderungen entsprechen, die sozusagen zu einem »Kern« der Inhaltsangabe gehören – also *auch* zur Variante der Programm-vorschau. Andere von ihnen genannte Merkmale oder Begründungen dieser Merkmale wiederum verwiesen *nur* auf spezielle Formen der Inhaltsangabe – wie die Programm-vorschau (Z. 291, gegebenenfalls 318). Insgesamt steht keins der von ihnen genannten Merkmale den Anforderungen dieser spezifischen Variante entgegen. D. h., die oben genannte These kann zumindest nicht widerlegt werden: Und so bieten die Äußerungen der Schüler auch keinen Anlass für die Vermutung, dass sie sich von der Vorstellung der Programm-vorschau als Inhaltsangabe abgewendet hätten.¹⁸

Die Erarbeitungsphase beschließt Schmidt mit einigen Erläuterungen, in denen er die Schüler zunächst lobt (Z. 361–363). Er macht dann eine kurze Pause, in der einige Schüler kichern (Z. 365). Dabei entsteht der – freilich nur schwer zu belegende – Eindruck, dass Schmidt sich durch dieses Lachen zu einer Erklärung seines Lobs »herausgefordert« fühlt. Jedenfalls scheint er nun sein Lob begründen zu wollen. Hier bleibt viel implizit. Um die Aussagen verständlich zu machen, sind einige Ergänzungen vorzunehmen, mit denen Schmidts Beitrag wie folgt wiedergegeben werden kann: Normalerweise mache man das (Z. 367) – die Inhaltsangabe – in der neunten Klasse. Die wichtigsten sachen (Z. 369) – die entscheidenden, im zurückliegenden Plenumsgespräch erarbeiteten Aspekte im Zusammenhang der Inhaltsangabe – seien aber rasch benannt worden: das

¹⁶ Aus fachlicher Sicht könnte der Vorschlag Pias eher noch als der von Lars (Z. 309) unter das bereits an der Tafel stehende Merkmal »sachlich bleiben« subsumiert werden.

¹⁷ Die Aussage bleibt dahingehend offen, ob mit »Kritik« ein Teil von Texten unterschiedlicher Gattung oder eine eigene Textgattung gemeint ist. In ersterem Fall könnte die Kritik später konzeptionell in die Inhaltsangabe zurückgeholt werden, z. B. in die (dreigliedrige) Inhaltsangabe mit Stellungnahme (s. Kap. II).

¹⁸ Betont sei an dieser Stelle aber nochmals, dass die Schüler, obwohl die Inhaltsangabe als Textform in dieser Stunde erst eingeführt wird, sich rege am Unterricht beteiligen und viele fruchtbare Antworten liefern, was darauf hinweist, dass sie durchaus schon eine Vorstellung der Inhaltsangabe hatten. Insofern ist es auch nicht überraschend, dass sie die Anforderung »keine eigene Meinung« nicht nennen, denn mit der Programm-vorschau verbunden ist – wie schon erwähnt – sehr oft eine Art Meinung in Form einer Beurteilung der besprochenen Filme.

kam, (.) WUP, (Z. 368). Die Schüler haben nach Schmidts Ansicht also, obwohl die Inhaltsangabe laut Lehrplan bzw. gemäß unterrichtlicher Traditionen erst in der neunten Klasse behandelt wird, wichtige Aspekte der Inhaltsangabe schnell genannt (s. a. Z. 369f.). Zuletzt verweist Schmidt sinngemäß noch auf eine häufige alternative Vorgehensweise, derzufolge man erst, (-) so zwei drei texte lie:st, dann daran ARbeitet und dann die sachen RAUSarbeitet, (Z. 370f.). Damit grenzt er sein Vorgehen von einem anderen ab und attestiert den Schülern indirekt, schon vor einer vertieften Textarbeit viele Aspekte der Inhaltsangabe genannt zu haben. In einer extensiven Auslegung der Äußerungen ließe sich sagen, dass Schmidt das alternative Vorgehen als Verfahren beschreibt, bei dem anhand von Texten Aspekte/Merkmale der Inhaltsangabe nach und nach erarbeitet werden, wohingegen eben diese Aspekte in der videographierten Stunde nach nur einmaligem Lesen von drei Inhaltsangaben zur Sprache kamen.

* * * * *

In einer Zwischenbilanz werden die bisherigen Analysen resümiert. Dabei wird im Folgenden zunächst das Vorgehen des Lehrers charakterisiert; anschließend geht es um die Frage, was die Schüler in der sogenannten Erarbeitungsphase über die Inhaltsangabe lernen können und welche Rolle Schmidt dabei spielt.

In der Schlüsselstelle S_1 werden Aspekte der Inhaltsangabe als Textform im Plenum erarbeitet. Hinsichtlich der Ziele dieser Phase macht der Lehrer im Rahmen des Unterrichtsgesprächs deutlich, dass die Schüler befähigt werden sollen, im Anschluss mit dieser Textform ›praktisch‹ umgehen bzw. selbst eine Inhaltsangabe verfassen zu können (Z. 77–86, 274–278). Methodisch greift er auf das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch zurück. Auffallend ist hier, dass er seine Aufgaben oft präzisiert, bevor er die Lösungen der Schüler akzeptiert (Z. 35f., 206f., 216–219): So sind die Fragen häufig zunächst eher offen und lassen Antworten unterschiedlicher Richtung zu. Viele dieser Antworten weist der Lehrer dann aber zurück, obwohl sie nicht falsch zu nennen sind. Nach solchen Zurückweisungen stellt er dann mehrfach zunehmend engere Fragen bzw. wählt eine ›kleinschrittigere‹ Vorgehensweise. Dies wurde im Laufe der Untersuchung als Indiz dafür gewertet, dass der Lehrer bei seinen Fragen ganz bestimmte Lösungen im Sinn hat. Viele seiner Aufgaben erscheinen damit als eine Variante sogenannter ›fill in the blank questions‹.

Von Interesse ist nun, welche Auffassung der Inhaltsangabe dabei vermittelt wird bzw. was die Schüler dabei über die Textform lernen können – bevor sie im Anschluss selbst eine solche erstellen sollen (s. S_2). Die Analysen zeigen Schritt für Schritt auf, dass die Schüler über weite Strecken der Schlüsselstelle in sprachlich-struktureller Hinsicht einer Vorstellung der Programmvorschau als Inhaltsangabe im Allgemeinen folgen. Ihre Vorstellungen sind durchaus weit entwickelt: Die Schüler lassen erkennen, dass ihnen die Programmvorschau vertraut ist und sie auch deren Funktion und Ziel benennen können. Allerdings ist die Programmvorschau ›nur‹ eine und noch dazu eine durchaus spezielle Variante dessen, was gemeinhin als Inhaltsangabe bezeichnet wird. Die Anforderungen der schulischen Inhaltsangabe kommen dabei nur zum Teil zur Sprache.

D.h., viele Schüler knüpfen in ihren Äußerungen an eine Vorstellung von der Programmvorschau als der Inhaltsangabe ›schlechthin‹ an und setzen die speziellen Funktionen und Merkmale derselben quasi absolut. Ausgehend von den bisherigen Analysen lässt sich diese Vorstellung der Inhaltsangabe folgendermaßen auf den Begriff bringen: »Die

Inhaltsangabe ist eine Form, die kurz in die Handlung eines Bezugsgegenstandes einführt, diese aber nur auszugsweise wiedergibt – gegebenenfalls sollte sie zudem darüber informieren, ob die Vorlage Spannung verheißt« (s. dazu auch ZABKA 2010: 67; Köster 2000: 21). Gemäß dieser Auffassung der Textform kommen beim Anfertigen von Inhaltsangaben freilich Anforderungen zur Geltung, die auch im Zusammenhagen der schulischen Inhaltsangabe relevant werden. So gehen die Schüler z. B. mehrfach darauf ein, dass man sich in einer Inhaltsangabe auf das Wichtigste der Handlung eines Bezugsgegenstandes zu beschränken hat. Jedoch orientieren sie sich bei der Nennung dieser Aspekte offenbar an den von ihnen angenommenen ›Aufgaben‹ einer Programmvorschau im weiteren Sinne, so dass sie auch zum Ende des Transkriptausschnitts noch Aspekte bzw. Begründungen dieser Aspekte vortragen, die nicht bei der schulischen Form der Inhaltsangabe, sondern nur bei speziellen Varianten wie der Programmvorschau zum Tragen kommen.

Wie kommt es dazu, dass die bzw. viele Schüler solch eine Auffassung der Programmvorschau als Inhaltsangabe entwickeln? Diese Frage verweist auf das Verhältnis zwischen den Vorstellungen der Schüler und dem Lernangebot bezüglich der Aneignung der Inhaltsangabe. Pointiert formuliert: Entwickeln die Schüler trotz des Lernangebots die oben rekonstruierte Auffassung der Inhaltsangabe oder trägt das Angebot zu dieser Auffassung bei? Der Hintergrund dieser Frage ist, dass Schüler und Lehrer möglicherweise – aufgrund ihrer verschiedenen Erfahrungen mit Inhaltsangaben sogar: wahrscheinlich – mit differierenden Vorstellungen der Textform in den Unterricht kommen.¹⁹ Deshalb wurde in diesem Abschnitt auch untersucht, ob solche Unterschiede bestehen, ob die Akteure die Unterschiede wahrnehmen, ob sie diese thematisieren und ob sich ihre Vorstellungen nach und nach annähern. Nun wird die Schlüsselstelle noch einmal genauer im Hinblick auf die durch das Lernangebot initiierten Lernprozesse aufgerollt.

Am Anfang werden einige kurz zuvor gelesene Texte besprochen. Diese Texte ähneln sich im Hinblick auf Funktion und Aufbau, sie stellen eine Form der Inhaltsangabe dar, die Spannung erhalten und zur Rezeption des Bezugsgegenstandes anregen möchte. Dazu steigen sie ›unmittelbar‹ (z. B. ohne das Setting näher zu beschreiben) in die Handlung der Bezugsgegenstände ein und brechen die Wiedergabe an einer bestimmten Stelle ab. Die Texte haben strukturell große Gemeinsamkeiten, sie verwirklichen (bei allen Unterschieden) eine ähnliche Variante der Inhaltsangabe, die man – das Bezugsmedium außer Acht lassend – als Programmvorschau bezeichnen könnte. Das Unterrichtsgespräch nun läuft auf das vorläufige Ergebnis hinaus, dass es sich bei den Texten um Inhaltsangaben handelt. Somit wird den Schülern eine Art ›Vorbild‹ für den Begriff/ die Form der Inhaltsangabe geliefert. Daran halten sich die Schüler auch in ihren folgenden Äußerungen, wie die Analysen deutlich machen: Sie orientieren sich offenbar an der Programmvorschau als Inhaltsangabe im Allgemeinen.

Der Lehrer wiederum greift die entsprechenden Schülerbeiträge meist ohne Nachfragen (bzw. ohne sie zu thematisieren) auf und rekurriert im folgenden Gespräch selbst auch immer wieder explizit auf die Programmvorschau. Diese Form ist also nicht nur Ausgangspunkt der Stunde, sondern auch Dreh- und Angelpunkt der verschiedenen Erklärungen

¹⁹ Grundsätzlich ist dazu Folgendes festzuhalten: In der Schule ist das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern (nicht nur) in fachlicher (sondern auch struktureller, s. dazu z. B. BECKER-MROTZEK & VOGT 2009: 8) Hinsicht asymmetrisch. Mit anderen Worten: Es gibt ein Wissensgefälle zwischen den Akteuren, welches Lernen möglich macht. Der Lehrer stellt den Schülern dabei ein Lernangebot zur Verfügung, bei dem allerdings nie sicher vorausgesagt werden kann, wie die Jugendlichen es nutzen.

Schmidts. So spricht er immer wieder (exemplarisch) den Filmhinweis in einer Fernsehzeitschrift an – anhand dessen wird der Terminus ›Inhaltsangabe‹ eingeführt (Z. 35 ff.) und dann auch das ›Ziel‹ einer Inhaltsangabe erarbeitet (Z. 59 ff.). Da im Unterricht bis zu diesem Zeitpunkt nur Programmvorschauen (bzw. die strukturell verwandten Klappentexte) als Inhaltsangaben präsentiert wurden und auch nur von Inhaltsangaben mit filmischen Bezugsgegenständen die Rede war, wird den Schülern gewissermaßen der Weg bereitet, die Textform Inhaltsangabe von der Programmvorschau ausgehend zu begreifen. Während Schmidt die Programmvorschau dabei wohl in der Absicht aufgreift, die Inhaltsangabe anhand eines Exempels einzuführen und einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler herzustellen, bilden die Jugendlichen auf ihrer Basis eine bestimmte Auffassung der Inhaltsangabe aus. Da im Unterricht bis dato auch nicht davon gesprochen wurde, dass es andere Varianten bzw. eine schulische Form der Inhaltsangabe gibt, halten sie sich also an das (Lern-) Angebot.

Schmidt beginnt daraufhin – ausgehend von einem vorbereiteten Tafelbild – mit der Erarbeitung von Aspekten der Inhaltsangabe (s. dazu Abb. 7). Da er die Schüler in dieser Einführungsstunde zu verschiedenen Gesichtspunkten der Inhaltsangabe befragt, setzt er (ob bewusst oder nicht) voraus, dass sie bereits eine Vorstellung von dieser Textform haben oder sie aus den zum Anfang der Stunde präsentierten Textbeispielen bestimmte Aspekte der Textform ›ableiten‹ können. Die Untersuchungen wiederum sprechen dafür, dass den Schülern die Programmvorschau aus dem Alltag bereits bekannt ist und sie diese mit dem Begriff ›Inhaltsangabe‹ assoziieren – nur auf der Basis der im Unterricht eingangs gelesenen Texte ist es kaum zu erklären, dass sie, wie gezeigt wurde, derart rasch eine Auffassung der für sie neuen Inhaltsangabe entwickeln, die zugleich auch relativ stabil ist.

Diese Auffassung selbst entwickelt sich im Rahmen des Plenumsgesprächs allenfalls behutsam weiter. Nachdem die Schüler zunächst ausschließlich von Filmen als Bezugsgegenständen der Inhaltsangabe gesprochen haben, beziehen sie in ihre späteren Äußerungen auch andere Medien als Gegenstände dieser Textform ein. Somit ist die Vorstellung der Inhaltsangabe bei den Schülern nun zwar etwas offener für verschiedene Bezugsgegenstände, jedoch bleibt die Programmvorschau in sprachlich-struktureller Hinsicht nach wie vor das ›Vorbild‹ für die Inhaltsangabe. Dazu tragen auch die Impulse von Schmidt und seine Reaktionen auf die Schülerantworten bei. So greift er in seinen weiteren Erklärungen insbesondere auf das Beispiel der Inhaltsangabe von Filmen zurück (z. B. Z. 350–352) – und verstärkt damit, weil in dieser Konstellation (Handlungswiedergabe von Filmen) nur die Programmvorschau genannt wurde, den Eindruck, dass es nach wie vor um diese als Inhaltsangabe ›schlechthin‹ geht. Außerdem geht der Lehrer auf bemerkenswerte Weise mit Schülerbeiträgen um, bei denen sofort deutlich wird, dass sie sich an einer Auffassung der Programmvorschau als Inhaltsangabe orientieren: So weist er entsprechende Antworten meist nicht explizit zurück (z. B. Z. 161–172), sondern evaluiert sie auf den ersten Blick teilweise gar positiv (z. B. Z. 210–216, 284 ff.). Dabei erweckt er auch dann den Anschein, die von den Schülern vorgelegten Beiträge an der Tafel aufzunehmen, wenn sich Anschrieb und Beitrag stark unterscheiden (z. B. Z. 157–183, 227–230).²⁰ Auf diese Weise können die Schüler (selbst dann, wenn sich ihre Antworten nicht an der Tafel wiederfinden) den

²⁰ An verschiedenen Stellen entsteht hier gar der Eindruck, dass der Lehrer im Zusammenhang einiger Schülerbeiträge lediglich auf Stichwörter und nicht auf die Beiträge ›selbst‹ reagiert (z. B. Z. 227–230). Es gibt jedoch auch Gegenbeispiele und Anzeichen dafür, dass der Lehrer zeitweilig durchaus ahnt, dass die Schüler einer sehr speziellen Auffassung der Inhaltsangabe folgen (Z. 192–207, 216 f.).

Eindruck gewinnen, dass ihre Beiträge indirekt positiv evaluiert werden. Schließlich thematisiert Schmidt die Auffassung der Inhaltsangabe bei den Schülern zu keinem Zeitpunkt – entsprechende Ansätze dazu bricht der Lehrer ab (s. Z. 216). Das Begriffsverständnis der Akteure bleibt in dieser Stunde also implizit.

Damit wird deutlich, dass das Modell der Inhaltsangabe bei den Schülern durch das Unterrichtsgespräch nicht irritiert, sondern sogar bestärkt wird. Es stellt sich nun noch die Frage, ob dies in ähnlicher Weise für das vom Lehrer während des Gesprächs angefertigte Tafelbild gilt (s. Abb. 7). Dabei verdeutlicht die Analyse dieses Schaubilds zum einen das den Schülern präsentierte »visuelle Lernangebot«. Zum anderen gibt die Analyse Hinweise darauf, welcher Auffassung der Inhaltsangabe Schmidt im Unterricht verpflichtet ist: Dafür sprechen drei Gründe. Erstens liegt die Gestaltung des Schaubildes in der Hand des Lehrers. Dabei akzeptiert er nicht alle zu den Fragen »passenden« Antworten, sondern nimmt an der Tafel nur ganz bestimmte Beiträge auf. So kann ausgeschlossen werden, dass es sich um ein Schaubild im Sinne eines Brainstormings handelt, in dem unterschiedliche Schülerantworten ohne Berücksichtigung ihrer »Qualität« im Hinblick auf die Textform Inhaltsangabe gesammelt werden. Zweitens schreibt Schmidt – wie oben erläutert – mehrfach Aspekte der Inhaltsangabe an die Tafel, die von den Schülern nicht genannt wurden, was zeigt, dass er bei der Anfertigung des Tafelbilds Aspekte aufnimmt, die (erst einmal »nur«) ihm wichtig erscheinen. Drittens schließlich wird das Schaubild nach dem Ende des Transkriptauszugs S_1 nicht mehr erweitert oder korrigiert; es ist für den Lehrer – obwohl einige Aspekte des Tafelbilds offensichtlich zu Schwierigkeiten bei der Schülerarbeit führen (s. dazu S_2) – also gewissermaßen abgeschlossen. Dementsprechend legt er den Schülern später auch nahe, sich bei der folgenden Aufgabe, eine Inhaltsangabe anzufertigen, daran zu orientieren.

Das Tafelbild selbst integriert stichwortartige, in Spiegelstrichen gruppierte Antworten auf vier Fragen zur Inhaltsangabe. Diese Fragen verweisen auf unterschiedliche Aspekte der Textform, die entsprechend der Abbildung von links nach rechts folgendermaßen benannt werden können: Funktion, Vorkommen, Hilfen zur »inhaltlichen Gestaltung« und Anforderungen/Hinweise für Verfasser. Insgesamt scheint dieses Schaubild vor allem auf kommunikative Formen der Inhaltsangabe zu verweisen. Dabei ist die Begriffsbestimmung – »ein kurzer, zusammenfassender Text über etwas Geschehenes, Gelesenes o[der] Gehörtes« – noch recht allgemein: Eine besondere Akzentuierung erfährt die Gedrängtheit der Textform, indem die Merkmale »Kürze« und »Zusammenfassung« genannt werden. Als mögliche Bezugsgegenstände einer Inhaltsangabe kommen der Bestimmung zufolge unterschiedlichste Medien, aber auch eigene Erfahrungen sowie Erlebnisberichte infrage. Die Definition gibt somit wenig vor.

Bei der Frage nach dem Zweck von Inhaltsangaben wird ausschließlich auf kommunikative Situationen verwiesen und eine heuristisch-epistemische Funktion nicht genannt. Dabei gehen die niedergeschriebenen konkreten Zwecke, »informieren« und »über etwas mitteilen«, in eine ähnliche Richtung. Eine mögliche – und von den Schülern angedeutete – appellative Funktion der Inhaltsangabe kommt nicht zur Geltung. Bei der Frage nach dem Vorkommen von Inhaltsangaben werden dann meist »Medien« im Sinne von »Orten«, an denen Inhaltsangaben zu finden sind, angegeben. Diese »Orte« wiederum sind häufig auch mit bestimmten Formen der Inhaltsangabe assoziiert, so der »Buchrücken«, die »Fernsehzeitung«, die »DVD-Hülle« und die »Kinozeitschrift«. Hier finden sich meist Inhaltsangaben, die als eine Art Vorschau oder Teaser bezeichnet werden können: Dabei

wird die Handlung in der Regel nur unvollständig wiedergegeben mit dem Ziel, Personen dazu zu bewegen, einen Film anzuschauen oder ein Buch zu lesen. Es handelt sich hier um werbende Formen der Inhaltsangabe.

Bei der Frage »Was will man wissen?« – d. h. hier, worüber eine Inhaltsangabe informieren sollte – verweist die Tafel auf die sogenannten W-Fragen. Sie können unterschiedlichsten Formen der Inhaltsangabe zugeordnet werden, insofern sie »lediglich« allgemein angeben, welche Informationen sich in einer Inhaltsangabe finden sollen, aber keine konkreten Anweisungen zu Aufbau und Gestaltung machen. Auf die letzten Aspekte wiederum gehen die Antworten zur vierten Frage in dem Schaubild, in der es um Merkmale und Anforderungen der Inhaltsangabe geht, ein. Dabei sind die genannten Merkmale sehr verschiedener Art. Einige *können* als »prototypisch« für *die* Inhaltsangabe gelten: So soll die Inhaltsangabe »kurz u[nd] knapp« sein, »das Wesentliche« darstellen, Antworten auf »die W-Fragen« geben (der Terminus »W-Fragen« verweist zwar auf den Kontext Schule, jedoch gehen viele Inhaltsangaben im weiteren Sinne auf die entsprechenden Aspekte ein) und im Tempus »Gegenwart« verfasst werden. Des Weiteren werden Aspekte genannt, die eher auf informierende Formen wie einen Lexikoneintrag und die schulische (zweigliedrige) Inhaltsangabe verweisen: »sachlich bleiben« und »keine eigene Meinung«.

Diesen Merkmalen gegenüber steht aber folgende Forderung: »nicht alles verraten«. So scheinen die drei zuletzt genannten Anforderungen in nur wenigen Formen *gemeinsam* verwirklicht zu werden. Zwar schränkt Schmidt mündlich die Geltung der Anforderung »nicht alles verraten« für bestimmte Bezugsgegenstände (nicht Formen der Inhaltsangabe) ein.²¹ Auffallend aber ist, dass er diese Einschränkung nicht an der Tafel aufnimmt, obwohl das Schaubild den Schülern bei der folgenden Aufgabe, eine Inhaltsangabe anzufertigen, helfen soll (s. S_2).²² Stattdessen steht das Merkmal im Schaubild »gleichberechtigt« neben den anderen Anforderungen. Bemerkenswert ist überdies, dass im Unterricht keineswegs alle Merkmale benannt werden, die in der Fachliteratur »traditionell« im Zusammenhang der schulischen Inhaltsangabe Erwähnung finden (s. Kap. II): So wird in der Stunde z. B. nicht erwähnt, dass die Inhaltsangabe verlangt, sich vom Wortlaut des Ausgangstextes zu lösen und eigene Formulierungen zu gebrauchen. Nun ist es im Zusammenhang einer Einführungsstunde keineswegs überraschend, dass der Lehrer nicht schon auf alle wesentlichen Anforderungen der Textform hinweist, sondern sich auf einige beschränkt. Vor dem Hintergrund einer von ihm später in der Stunde erteilten Schreibaufgabe zur Inhaltsangabe einerseits sowie des konkreten Ausgangstexts für diese Textwiedergabe andererseits (s. S_2) zeigt sich jedoch, dass diese Beschränkung im Hinblick auf die von den Schülern zu erzielenden Lernfortschritte bei der Aneignung der schulischen Inhaltsangabe von besonderer Bedeutung ist (s. dazu ausführlich Absch. 1.3).

Insgesamt wird hier deutlich, dass hinter dem Tafelbild ein Modell der kommunikativen Inhaltsangabe steht. Eine heuristisch-epistemische Funktion kommt nicht zur

21 Der Lehrer führt in diesem Zusammenhang den Krimi an. Diese Beschränkung auf Krimis macht aus fachlicher Sicht nur begrenzt Sinn, da sowohl Schreiber als auch Leser bei Inhaltsangaben ganz unterschiedlicher Bezugsgegenstände Interesse daran haben, dass Spannung erhalten wird.

22 Die zuletzt besprochenen Anforderungen oder Merkmale der Textform Inhaltsangabe werden im Unterrichtsgespräch teilweise begründet. So wird im Zusammenhang des Aspekts »kurz u[nd] knapp« auf die Erhaltung von Spannung verwiesen (Z. 284–295) und die Forderung »nicht alles verraten« sehr ähnlich legitimiert (Z. 318–323). Die Vermeidung von »eigene[r] Meinung« schließlich wird indirekt mit dem Hinweis auf textformbezogene Erwartungen begründet (Z. 349–352). Die anderen Merkmale jedoch werden nicht näher erklärt.

Geltung – vielmehr weisen die Funktionsbestimmung, die Nennung von ›Orten‹, an denen Inhaltsangaben vorkommen, sowie die aufgeführten Merkmale darauf hin, dass ein Gegenüber, also ein potenzieller und vor allem potenziell interessierter Leser, bei der Inhaltsangabe immer mitgedacht wird. Die Inhaltsangabe ist damit Bestandteil einer Kommunikationssituation: Ihre Aufgabe ist es, (andere) zu informieren, (sie) über etwas in Kenntnis zu setzen. Etwas unklar bleibt die Spezifikation der Funktion im Tafelbild: So ist explizit zwar nur vom Informieren die Rede, jedoch deuten die Merkmale und Beispiele auf weitere Funktionen wie das Werben hin (ebenso wie die am Beginn der Stunde als Inhaltsangaben präsentierten Texte). Aus fachdidaktischer Sicht bleibt festzuhalten, dass die Verwirklichung der Form(en) der Inhaltsangabe, auf die das Tafelbild verweist, eine enorme Herausforderung bildet, insofern hier neben die Verstehensleistung insbesondere eine anspruchsvolle Darstellensleistung tritt, bei der ein unbekannter Leser adäquat zu informieren und unter Umständen Spannung im Hinblick auf die Rezeption eines Bezugsgegenstands zu erhalten ist.

Aus dieser Perspektive bleibt außerdem festzuhalten, dass primär informierende Formen der Inhaltsangabe als eng mit der schulischen Form zusammenhängend betrachtet werden können. Dies gilt aber nicht für appellierende Inhaltsangaben (s. Kap. II; FRITZSCHE 1994a; Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 27 ff.). Damit ist wieder der Bogen zum Unterrichtsgespräch geschlagen. Während das Tafelbild – bis auf das Merkmal »nicht alles verraten« – eher auf eine informierende Inhaltsangabe verweist (und den Verfasser darauf verpflichtet, sachlich zu bleiben sowie keine eigene Meinung zum Ausdruck zu bringen), scheinen sich die Schüler in ihren Beiträgen vielfach an appellierenden und wertenden Formen der Inhaltsangabe zu orientieren, indem sie besonders darauf abheben, Spannung zu erhalten oder die Spannung eines Bezugstextes für potenzielle Leser zu beurteilen. Im Unterricht jedoch spielen diese Differenzen zwischen dem Tafelschaubild und den Äußerungen der Schüler kaum eine Rolle und ›gehen‹ gleichsam ›unter‹. Außerdem macht Schmidt den Schülern zu keinem Zeitpunkt im Unterricht dezidiert deutlich, dass sie einer sehr speziellen Auffassung der Inhaltsangabe folgen.

Dies nimmt seinen Ausgang auch schon bei der Präsentation der Texte zu Beginn der Stunde bzw. beim Übergang zur Erarbeitung der Textform Inhaltsangabe: Den Schülern wird nicht erklärt, dass es neben den präsentierten Formen (Programmorschau und Buchrückentext) noch andere Varianten der Inhaltsangabe gibt. Ebenso wenig wird dargelegt, dass es bei der Erarbeitung um andere (schulische) Formen gehen soll. Stattdessen macht Schmidt den Schülern zunächst das Angebot, die Inhaltsangabe ausgehend von einer ihnen bekannten alltäglichen Form, der Programmorschau als appellierender Inhaltsangabe, zu begreifen. Die Analyse des Tafelbildes wiederum zeigt, dass appellierende Formen der Inhaltsangabe dort allenfalls am Rande abgebildet werden, also nur eingeschränkt zur dort vorgenommenen Bestimmung der Inhaltsangabe passen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass Schmidt zunächst versucht, einen Alltagsbezug des Themas ›Inhaltsangabe‹ herzustellen, um dann aber in der Erarbeitung doch auf eine Textform zu rekurrieren, die sich von den eingangs auf der Folie gezeigten Varianten entfernt. Er greift dabei auf ein schon entwickeltes textformbezogenes Wissen zurück, welches seine Unterrichtsführung und den Entwurf des Tafelbildes leitet: So lassen sich aus den zum Anfang gelesenen Texten (s. Abb. 6) viele Aspekte der Inhaltsangabe – wie der Umstand, dass nur / insbesondere bei Inhaltsangaben von Krimis »nicht alles verraten« werden soll – nicht ›herleiten‹. Vielmehr passt die im Plenumsgespräch erarbeitete ›Theorie der Inhaltsangabe‹ stellenweise nicht zu

den Texten als Beispielen für die Inhaltsangabe. Das bedeutet: Schmidt geht im Unterricht zwar von diesen Texten als einer speziellen Variante der Inhaltsangabe aus. Er löst sich dann aber im Laufe des Plenumsgesprächs von dieser Variante und bezieht in die Erarbeitung andere Formen ein: Dass es sich bei den anfangs präsentierten Texten um spezielle Varianten der Inhaltsangabe handelt, dass andere Formen existieren und dass diese bei der Erarbeitung zu berücksichtigen sind, erklärt er den Schülern jedoch nicht.

Mit anderen Worten: Der Lehrer geht nach der Präsentation der Folientexte über zur Erarbeitung einer Textform, die nicht allein anhand dieser Texte erschlossen werden kann, sondern textformbezogenes Wissen voraussetzt. Da die Schüler das einerseits nicht erfahren und andererseits über ein solches Wissen kaum verfügen, wird der Unterricht für sie diffus: Ihre Antworten auf Fragen des Lehrers werden oft zurückgewiesen, obwohl sie ›formal‹ (im Hinblick auf die Fragen) nicht falsch sind, so dass sie sich – dieser Eindruck entsteht bei den Analysen – im Unterricht mehrfach auf das Raten bzw. Erraten der Lehrerintentionen verlegen. Wenn dies zutrifft, kann auch nur eingeschränkt von einer *Erarbeitung* der Inhaltsangabe gesprochen werden.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen ist es auch erklärbar, dass die Schüler an ihrer Auffassung der Programmvorschau als Inhaltsangabe festhalten.²³ Sie dürfen sich durch die Rückmeldungen Schmidts in ihren Vorstellungen der Inhaltsangabe bestätigt fühlen. Somit haben sie auch keinen Grund, einen ›Schritt zur Seite‹ zu machen, um darzulegen, wie sie die Inhaltsangabe verstehen – ihnen fehlt das Bewusstsein, dass es überhaupt unterschiedliche Varianten der Inhaltsangabe gibt. Während die Schüler also offenbar versuchen, die ›Theorie‹ aus den Exempeln ›abzuleiten‹, geht es dem Lehrer in der Erarbeitung um eine die Beispiele übersteigende bzw. andere Form der Inhaltsangabe. Brisant ist dies, da die Diskrepanz von den Akteuren nicht nur nicht überwunden, sondern vor allem zu keinem Zeitpunkt thematisiert wird.

Die Analyse des weiteren Unterrichts muss zeigen, wie dieser Umstand die Arbeit der Schüler beeinflusst. Bereits hier ist aber darauf hinzuweisen, dass das terminologische Wissen bezüglich einer Textwiedergabeform sich nicht nur auf die Darstellung eines Bezugsgegenstandes, sondern auch auf Verstehenspraktiken, also auf die Rezeption von Texten auswirken kann. Im Folgenden ist von besonderem Interesse, wie der Lehrer nach der Erarbeitung von Aspekten der Textform weiter mit der Inhaltsangabe umgeht, d. h. im Einzelnen, ob er die Vorstellungen der Schüler nochmals problematisiert und wie er mit der im Transkriptausschnitt S_1 schon angekündigten Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen, an das Unterrichtsgespräch und das Tafelbild anknüpft.

²³ Es sei nicht in Abrede gestellt, dass die Schüler jeweils individuelle Vorstellungen der Inhaltsangabe aufweisen bzw. die Schüler, die in der Schlüsselstelle nicht zu Wort kommen, gegebenenfalls Auffassungen der Textform entwickeln, die hier in der Untersuchung gar nicht zur Sprache kommen. Jedoch ähneln sich die anhand der Schüleräußerungen – und allein um die kann es in der Analyse gehen – rekonstruierten Vorstellungen der Inhaltsangabe deutlich, so dass es legitim erscheint, hier von den Auffassungen *der* Schüler zu sprechen.

1.2 Die Schlüsselstelle S_2: »Das is ja kein Krimi!«

1.2.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

Die Schlüsselstelle S_2 fasst zwei Ausschnitte aus unterschiedlichen Phasen der Unterrichtsstunde zusammen; die Zeitangaben innerhalb des Transkripts markieren Beginn und Ende der beiden Ausschnitte. Im ersten Teil der Schlüsselstelle erläutert der Lehrer in der Öffentlichkeit des Klassenplenums Aspekte der Inhaltsangabe und erteilt den Schülern schließlich mehrere Aufgaben im Rahmen der Anfertigung einer solchen. Im zweiten Teil der Schlüsselstelle wird die Form der zu verfassenden Inhaltsangabe im Zusammenhang der Aufgabenbearbeitung innerhalb einer Schülergruppe, zu der nach einiger Zeit auch der Lehrer hinzukommt, thematisiert. Danach wendet sich Schmidt mit einigen Hinweisen zur Aufgabenbearbeitung kurz an die gesamte Schülerschaft.

Vor der näheren Beschreibung ist noch kurz die Stellung der Schlüsselstelle im Verlauf der Unterrichtsstunde darzulegen: Nach der sogenannten Erarbeitungsphase, das ist die Schlüsselstelle S_1, erläutert der Lehrer den Schülern das geplante weitere Vorgehen im Unterricht, teilt sie per Zufallsauswahl in Gruppen ein und verteilt ein Arbeitsblatt (s. Abb. 8). Nach der Konstitution der Gruppen lässt der Lehrer den eingerahmten Text auf dem Blatt vorlesen, woraufhin die Schüler aus der Klasse kurz lachen. Anschließend ergreift Schmidt mit den ersten im Transkriptausschnitt verzeichneten Äußerungen das Wort. Der erste Teil des Auszugs endet dann mit dessen vorläufig letzten Äußerungen in der Öffentlichkeit des Klassenplenums, woraufhin die Jugendlichen mit der Bearbeitung von Aufgaben zu dem oben genannten Text beginnen; der Lehrer unterstützt die einzelnen Gruppen dabei vereinzelt.²⁴ Der zweite Teil des Auszugs beginnt mit einem Dialog zwischen den Schülern einer Gruppe – nach kurzer Zeit stößt der Lehrer zur Gruppe hinzu und es entsteht ein Gespräch zwischen ihm und einem der Jugendlichen. Anschließend stellt der Lehrer die Öffentlichkeit des Klassenplenums her und gibt einige Hinweise zur Aufgabenbearbeitung. Der zweite Teil des Transkriptauszugs endet wiederum mit den letzten für alle Schüler öffentlichen Äußerungen Schmidts – im Anschluss bearbeiten die Schüler die Aufgaben zum Text weiter.

Im Folgenden wird zunächst der erste Teil der Schlüsselstelle beschrieben: In dessen Vorfeld wurde, wie bereits angemerkt, in der Klasse der auf einem Arbeitsblatt abgedruckte Text vom Schüler Michael laut vorgelesen. In dem Text wird ein anti-autoritärer Erziehungsstil sozusagen ad absurdum geführt – darauf basiert auch die Schlusspointe. Nach dem Vortrag des Textes lachen viele Schüler kurz. Anschließend fragt Schmidt zu Beginn des Transkriptauszugs: *alle den text verstanden?* (Z. 3). Auf diese Weise wird eine neue kommunikative Ordnung etabliert: Nachdem im Zuge des Vorlesens nur Michael »das Wort« hatte, sind nun mehrere Schüler angesprochen. Sie haben jetzt Gelegenheit, sich ohne Verteilung des Rederechts zu äußern. Eine Reihe von Schülern reagiert auf die Frage mit Ja-Rufen – von keinem der Jugendlichen ist ein Widerspruch zu vernehmen (Z. 5). Schmidt wiederum reagiert darauf mit einer Bestätigung nahe legenden *ja?* (Z. 7). Daraufhin fragt er die Schüler nach Verständnisproblemen auf der Wortebene: *irgendwelche WÖRter unKLAR?* (Z. 7). Nach eineinhalb Sekunden, in

²⁴ Gelegentlich erhebt Schmidt beim Umhergehen seine Stimme, so dass es scheint, als wenn er Hinweise für die gesamte Schülerschaft geben möchte. Er stellt dafür aber keinen für alle Akteure »öffentlichen Raum« her bzw. erhält nicht die Aufmerksamkeit aller Schüler.

denen keiner der Schüler eine Meldung anzeigt, erläutert er die einem flektierten Verb aus dem Text zugeordnete Infinitivform: *schob is schieben*, (Z. 7). Er unterstützt seine Aussage, indem er die Gebärde des Etwas-Schiebens macht und seine Faust so ballt, als würde er einen Griff festhalten (Z. 7f.).

Im Anschluss orientiert Schmidt die Schüler auf das Tafelbild und spricht – nachdem er sie zur Aufmerksamkeit aufgefordert hat (Z. 13) – einige der in der Schlüsselstelle S_1 erarbeiteten Merkmale der Inhaltsangabe an: *kurz und knapp und das WEsentliche*; (Z. 15). Er setzt dann zu einer Erklärung an, die er unterbricht, um nochmals die Konzentration der Schüler auf das offizielle Unterrichtsgeschehen bzw. Ruhe einzufordern: Der Lehrer tut dies, indem er die Schüler gestisch auffordert, das Sprechen (untereinander) einzustellen (Z. 16–18) und den Schüler Arne, der sich mit mehreren Schülern aus seiner Tischgruppe unterhält, durch den Aufruf seines Namens ermahnt (Z. 18).

In seiner von der Ermahnung unterbrochenen Erklärung verweist Schmidt ausgehend von den Merkmalen auf das *schwIERige* (Z. 15) der Inhaltsangabe. Bei dieser Erklärung setzt er zunächst zu einem Konditionalsatz an, gibt ihn aber nach dem Antezedens auf: *wenn wir in der NEUNten klasse DANN, (--) längere texte haben; zwei drei sEiten und soll=n (.) das auf eine halbe seite verkürzen*; (Z. 17–19). Im folgenden Satz erklärt Schmidt, Schüler hätten bei dieser Aufgabe, dem Verkürzen längerer Texte, die *schwierigKEIT*, (--) *OFT*, (--) zu unterscheiden was ist *!WICH!tig* und was is *UNWICHtig*; (Z. 21f.). Er ergänzt dann (scheinbar) eine Frage, die hier aber im Kontext der vorhergehenden Erklärung zu verstehen ist (also nicht beantwortet werden soll): *WAS will=ich KURZ und knapp jemand mitteilen; (2.0) ne? das=is nachher ne wirkliche schwierigkeit später*. (Z. 23f.). Damit wiederholt und betont er die Aussage, dass die Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigem eine Herausforderung ist.

Anschließend geht Schmidt dazu über, Arbeitsaufträge zu erläutern (Z. 24ff.): Dabei bezieht er sich auf die Aufgaben auf dem schon erwähnten Arbeitsblatt (Abb. 8). Er erklärt zunächst explizit die *erste aufgabe*, (Z. 24f.) und fordert die Schüler in diesem Rahmen dazu auf, für sich – d.h. hier: im Stillen – den Text nochmals durchzulesen und zu überlegen, was wichtig sei. Dabei sollen sie die W-Fragen berücksichtigen: Schmidt spricht von den *!W!S*, (Z. 28), auf die er eindringlich hinweist, indem er mit dem Handknöchel an die Stellen der Tafel klopft, an denen die W-Fragen stehen. Er fordert die Schüler im Anschluss zu Folgendem auf: *vergleicht dann in der gruppe, was ihr dazwischen HABT, besprecht kurz, was is jetzt wichtig*, (Z. 28f.). Diese Aufgabe wird nur verständlich, wenn man das Arbeitsblatt hinzuzieht und um die Arbeitsroutinen in dieser Klasse weiß. So bezieht sich Schmidt allem Anschein nach auf das Unterstreichen von Textstellen und fordert zum Vergleich der unterstrichenen und nicht unterstrichenen (also zwischen dem Unterstrichenen liegenden) Stellen auf.

Der Lehrer stellt im Anschluss die Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen: *dann versucht ihr MAL, (1.5) eine KURZE, (1.5) INhaltsangabe; so die aufgabe praktisch für so=n kleines KLAPPbuch oder für ne fernsehzeitschrift, so ne kurze inhaltsangabe, zu erstellen*; (Z. 30–32). Daraufhin verweist er wieder explizit auf das Arbeitsblatt

und einen !TIPP! (Z. 34): Es sei Standard bei Inhaltsangaben, dass man so anfangen: die geschICHTE- (---) frei erzogen handelt von; (Z. 35). Damit nimmt er eine auf dem Blatt angegebene Einleitungsformel auf und füllt die erste, mit Auslassungszeichen markierte Lücke mit dem Titel des zuvor gelesenen Textes. Dann erklärt Schmidt: so könnte man anfangen, (Z. 35f.). Das seinen Beitrag beschließende ja? (Z. 36) wird von den Schülern einer Tischgruppe, in deren Richtung er schaut, offenbar als Aufforderung zu einer Reaktion verstanden – die Schüler Pia und Gabriel nicken dem Lehrer nun bestätigend zu (Z. 38). Schmidt fragt dann, während er in eine andere Richtung blickt, ob alles verstanden worden sei (Z. 40) – ohne aufgerufen worden zu sein, bejaht die Schülerin Viktoria die Frage des Lehrers (Z. 42).

Frei erzogen

An der Kasse des Supermarktes nahm die Schlange kein Ende. Nahe am Band wartete eine schwangere Frau mit ihrem Einkaufswagen, dahinter eine junge Mutter mit Kind. Dieses schob der Schwangeren mehrfach den Einkaufswagen in den Rücken. Ob mit Absicht, aus Gedankenlosigkeit oder aus Versehen, spielt für das weitere Geschehen keine Rolle.

Die schwangere Kundin drehte sich jedenfalls nach dem zweiten oder dritten Remppler um und fragte die Mutter höflich, ob ihr Kind das nicht unterlassen könne. Die Antwort der Mutter, geäußert im Brustton der Überzeugung: »Tut mir leid, mein Kind ist frei erzogen. Es kann machen, was es will.«

Der erste, der sich von der Unverschämtheit erholt hatte, war ein junger Mann hinter Mutter und Kind. Ohne Hast griff er in seinen Warenkorb, nahm ein Glas Honig heraus und schraubte, ohne daß jemand groß darauf geachtet hätte, den Deckel auf. Dann zog er die Mutter des frei erzogenen Kindes von hinten am Mantelkragen und kippte in den Spalt zwischen Schulter und Hals in aller Seelenruhe den Inhalt des Honigglases.

Ruhig, wie er gehandelt hatte, ließ er die Frau mit dem Ausdruck des Bedauerns wissen: »Tut mir leid, ich bin 26 und frei erzogen.«

1. Lies den Text aufmerksam durch !
2. Unterstreiche die wesentlichen Stellen !
3. Vergleiche die Ergebnisse in eurer Gruppe !
4. Fertigt jetzt eine knappe Inhaltsangabe an. Vergesst nicht , dass ihr in der Gegenwart schreiben müsst. Denkt an die an der Tafel gemeinsam erarbeiteten Merkmale der Inhaltsangabe.
Ihr könnt so anfangen : »Die Geschichte handelt von«

Abb. 8: *Arbeitsblatt*. Nach: KOHL (1993: Arbeitsblatt Nummer 5).

Der Lehrer erinnert die Schüler anschließend an eine der Klasse wohl vertraute Arbeitstechnik, das Unterstreichen mit Buntstiften: MAR!KIEREN! hab ich immer gesagt, denkt dran, [...] n BUNTstift ne? (Z. 44f.). Daraufhin fordert er die Schüler zu Folgendem auf: erst mal jeder für sich, das WESENTLICHE, (Z. 45f.). Damit geht er wieder auf die erste Aufgabe ein. Die Schüler sollen also damit beginnen, in Einzelarbeit das Wesentliche zu unterstreichen. Des Weiteren fordert er die Schüler zum raschen Arbeiten auf: äh: schnell bitte machen, (Z. 46). Diese Forderung bekräftigt er mit dem Hinweis auf die begrenzte Unterrichtszeit: so viel zeit ham wir AUch nich, wir woll=n noch fertig werden, (Z. 47f.). Dann erklärt Schmidt: ich bin mal gespannt; (Z. 48). Offen bleibt, worauf sich diese Spannung bezieht; mögliche Kandidaten wären die Frage, ob die Schüler die Aufgabe überhaupt bewältigen, wie sie sie bearbeiten oder ob sie die

vorgegebene Zeit einhalten. Schließlich fordert er die Schüler auf, sich bei Fragen bei ihm zu melden und wünscht ihnen viel SPASS; (Z. 49). Dies wird von den Jugendlichen als Signal für den Beginn der Arbeitsphase und die Etablierung einer neuen kommunikativen Ordnung gewertet, da sie im Folgenden mit Gesprächen in Gruppen beginnen.

Damit endet der erste Teil des Transkriptauszugs. Der zweite Teil dreht sich zunächst um die Schüler einer Tisch- bzw. Arbeitsgruppe: In dieser sitzen nebeneinander Viktoria und Beate sowie ihnen gegenüber Friedrich und Oliver. Nach dem ersten Teil des Transkriptauszuges sprechen die Jugendlichen u. a. über die Aufgaben des Arbeitsblattes und deren Bewältigung. Der zweite Teil des Transkriptauszugs setzt dann mit einer Äußerung von Friedrich ein, in deren Vorfeld die Gruppenmitglieder sich über eine Minute nicht äußerten und in Stillarbeit auf ihren Arbeitsblättern Unterstreichungen vornahmen.

Unmittelbar vor seinem ersten Beitrag in Zeile 58 schaut Friedrich von seinem Zettel auf und betrachtet Viktorias Blatt. Er spricht sie dann an und meint: ja aber das=is ja schon das WEsentliche, das wichtigste, (Z. 58). Damit bezieht er sich auf die von der Schülerin gesetzten Unterstreichungen. Viktoria reagiert darauf mit einer Verneinung: nee, das is das spannendste; (Z. 60). Dieser Beitrag ist *als Entgegnung* nur dann verständlich, wenn man davon ausgeht, dass die Schülerin unter ›das Spannendste‹ etwas anders als ›das Wichtigste‹ versteht, also ihre Unterstreichungen als Markierungen der spannendsten und nicht der wichtigsten Passagen des Ausgangstextes begreift. Daraufhin entsteht eine Pause von mehreren Sekunden. Friedrich geht dann inhaltlich nicht weiter auf den Beitrag der Schülerin ein, sondern versucht – wieder an Viktoria gerichtet – eine Frage zu formulieren: weißt du überhaupt- was ne inhaltsan` (Z. 62). Er wird aber von einem akustisch unverständlichen, kurzen Beitrag Beates unterbrochen (Z. 62–64). Dieser Beitrag muss Friedrich bewogen haben, sich an sie zu richten, zumindest wendet er sich nun Beate zu und fragt sie, ob sie überhaupt wisse, was eine Inhaltsangabe sei (Z. 65f.). Nach einer kaum merklichen Pause legt er ihr eine Antwort nahe bzw. beantwortet die Frage selbst: nee ne? (-) ganz ehrlich NEIN. (Z. 65f.).

Viktoria wiederum fühlt sich offenbar (auch) angesprochen, sie scheint Friedrichs Frage, ob sie wisse, was eine Inhaltsangabe sei, positiv beantworten zu wollen: ja, (Z. 68). Beate hingegen äußert sich nicht. Friedrich sagt daraufhin: was denn? das=das wichtigste (Z. 70). Er stellt ihr hier die Frage, was eine Inhaltsangabe denn sei, beantwortet diese im Anschluss aber (erneut) selbst.²⁵

Viktoria wiederum geht nicht auf die Frage ihres Gegenübers ein, sondern signalisiert ihre Zustimmung zu Friedrichs eigener Antwort auf seine Frage (Z. 72). Dieser setzt im direkten Anschluss dazu an, einen Einwand zu formulieren: ja aber- (Z. 74). Er bricht ihn aber ab, als sich zum ersten Mal auch Oliver in das Gespräch einschaltet: Dabei versucht der Schüler, seinerseits einen Einwand gegen Friedrichs Äußerungen vorzubringen. So schaut er diesen an und sagt: das is doch wichtig; (Z. 76). Hier kann vermutet werden, dass er sich wieder auf die Unterstreichungen Viktorias bezieht und das, was diese unterstrichen hat, als wichtig bezeichnet. Er wendet sich also gegen

25 Diese hier als Antwort charakterisierte Äußerung könnte von Außenstehenden auf den ersten Blick auch anders, z. B. als ein Zusatz zu der vorhergehenden Frage oder als Klassifizierung der Unterstreichungen Viktorias, verstanden werden. Jedoch wird die Äußerung von den anderen Schülern, dafür spricht die Analyse des weiteren Dialogs, offenbar als eine Art Antwort verstanden.

den in der Äußerung Friedrichs enthaltenen Vorwurf, Viktoria habe nicht das Wichtigste unterstrichen.

Friedrich wiederum reckt währenddessen seinen Kopf in Richtung des Lehrers, der mit dem Rücken zu den Jugendlichen dieser Gruppe steht. Noch während der Äußerungen seines Mitschülers ruft er Schmidts Namen und bedeutet diesem so, dass er zu ihm bzw. der Gruppe kommen möge (Z. 78f.). Der Lehrer reagiert unmittelbar auf die Nennung seines Namens und begibt sich zu der Gruppe. Er stellt sich dann hinter Viktoria und schaut somit Friedrich von vorn an. Im Folgenden entfaltet sich ein Dialog, in dem der Lehrer und die Schüler ohne formale Rederechtsverteilung miteinander sprechen. Friedrich beginnt, schon während der Lehrer auf dem Weg zur Gruppe und in Hörweite ist, mit einem Beitrag, der nicht einfach zu verstehen ist, denn der Schüler verhaspelt sich (wie auch schon bei Äußerungen in der Schlüsselstelle S_I) mehrfach: *soll=n wir auch den den SPANNendsten teil, das ja das dann da reinkommt soll doch eigentlich nich da mit rein, weil das-* (Z. 85f.).

Hier versucht der Schüler, eine Frage zu stellen, ändert diese aber im Laufe seiner Äußerung: So fragt er zunächst nach dem spannendsten Teil – gemeint ist wahrscheinlich der spannendste Teil der Vorlage – und wie die Schüler damit umgehen sollen. Unklar bleibt, worauf genau er zielt. Erst der folgende Teil seines Beitrags, in dem Friedrich eher feststellend als fragend sagt, *soll doch eigentlich nich da mit rein*, (Z. 86), macht deutlich, dass es ihm darum geht, ob der spannendste Part eines Ausgangstextes auch in eine Inhaltsangabe aufgenommen werden soll. Er scheint seinen Beitrag dann fortsetzen zu wollen, wird aber vom Lehrer unterbrochen.

Dieser widerspricht dem Schüler nun deutlich: *DOCH*. (Z. 88). Sein folgender Beitrag ist vor dem Hintergrund der Analysen der Schlüsselstelle S_I als Versuch einer Begründung zu verstehen: *das=is ja kein krimi; kann man schon machen;* (Z. 88). Hier spielt der Lehrer auf eine im Rahmen der Erarbeitung der Textform von ihm gegebene Erläuterung eines Merkmals der Inhaltsangabe an (s. näher Absch. 1.1 und den folgenden Absch.). Demnach zielt er mit dem ersten Teil seiner Äußerung auf das Genre der Vorlage der zu verfassenden Inhaltsangabe und mit dem zweiten Teil auf Friedrichs Behauptung, dass der spannendste Part eines Ausgangstextes in der Inhaltsangabe auszuklammern ist.²⁶ Mit den entsprechenden Ergänzungen lässt sich die Aussage des Lehrers dann so wiedergeben: »Bei dem Text ›Frei erzogen‹ handelt es sich um keinen Krimi, deshalb kann man auch das Spannendste dieses Textes in der Inhaltsangabe wiedergeben.«

Friedrich formuliert dann (in abgeschwächter Form) seinerseits einen Einwand: *ja aber EIgentlich darf man das doch nich, oder? weil das is ja das SPANNendste-* (Z. 90f.). Auch dieser Aussage widerspricht der Lehrer offen: *nein*. (Z. 93). Der folgenden Erläuterung des Widerspruchs verleiht er durch seine Körperhaltung und Gestik besonderen Nachdruck: *das is ja was anderes. hier sa' geht=s wirklich um einen INhalt; ne, zum kürzen-* (Z. 93f.). Diese auf den ersten Blick aus fachlicher Sicht schwer verständliche Erklärung wird im folgenden Abschnitt genauer betrachtet. Friedrich nun scheint mit der Erklärung des Lehrers nicht ganz zufrieden zu sein und abermals zu einer Gegenrede

²⁶ Insofern Schmidt erklärt, das *könne* man schon machen (Z. 88), widerspricht er Friedrich nur teilweise. Möglich wäre aber auch, die Wahl dieses Modalverbs als Teil einer »rhetorischen« Strategie zur Abschwächung des Widerspruchs aufzufassen.

anzusetzen (darauf deutet auch die Akzentuierung in seinem Beitrag hin). Er erwidert: *das=is !AUCH! kriminal,* (Z. 96). Worauf er referiert, ist nur auf den ersten Blick unklar, einzig sinnvoll scheint hier der Ausgangstext. Er bezieht sich somit auf die vorhergehende Äußerung des Lehrers (der ausführte, dass der Text »Frei erzogen« kein Krimi sei, Z. 88) und argumentiert nun dagegen, dass der Text auch *kriminal,* sei. Während Friedrichs Anmerkungen beginnt auch Viktoria mit einem Beitrag: Dessen Äußerung wird durch die Schülerin aber offenbar nicht unterbrochen. Vielmehr erweckt Friedrich den Eindruck, seinen Beitrag beendet zu haben. So wendet er sich im Anschluss von seinem Gesprächspartner – dem Lehrer – ab und widmet sich wieder der Arbeit am Text.²⁷

Viktoria wiederum schaut schon während des Dialogs zwischen Friedrich und dem Lehrer, der hinter ihr steht, länger zu diesem hoch und scheint etwas vorbringen zu wollen. Im Rahmen von Friedrichs »auslaufenden« Äußerungen erkennt sie womöglich ihre Chance, einen eigenen Beitrag zu äußern und thematisiert ihre Empfindungen/Emotionen im Zusammenhang der Aufzeichnung des Unterrichts: *ich fühl mich BEObach-tet-* (Z. 98). Hintergrund ihrer Äußerungen kann sein, dass die Tischgruppe zu dem Zeitpunkt von einer Kamera fokussiert wird und die Schülerin die Kameras in diesem Moment noch einmal verstärkt wahrnimmt. Der Lehrer wiederum scheint die Gesprächssituation am Tisch beenden zu wollen. Er sagt lediglich *ja;* (Z. 100), wobei unklar ist, ob er sich damit auf die Äußerungen Friedrichs oder Viktorias bezieht. In jedem Fall signalisiert er keine weitere Gesprächsbereitschaft. Dann schaut er Viktoria an und bedeutet ihr mit einer Armbewegung, sich umzudrehen, um die Bearbeitung der Aufgaben fortzuführen. Im Anschluss entfernt sich Schmidt rasch von dem Gruppentisch, an dem die Schüler nun wieder still über ihren Arbeitsblättern sitzen.

Der Lehrer läuft dann zwischen anderen Gruppentischen umher und schaut dabei nach unten. Als er wieder aufschaut und die Arbeit einer anderen Tischgruppe betrachtet, guckt ihn Pia an. Sie signalisiert in diesem Moment durch ihr Verhalten auffallend deutlich Lustlosigkeit (Z. 104 f.). Der Lehrer fordert sie aber mit den im Stakkato vorgetragenen Äußerungen *so- los- auf geht=s-* (Z. 107) zur Weiterarbeit auf. Pia gibt daraufhin verbal und körpersprachlich zu erkennen, dieser Aufforderung nachzukommen (Z. 109).²⁸ Der Lehrer geht anschließend in der Klasse weiter umher und versucht dann, darauf weisen seine keiner Gruppe mehr zugewandte Körperhaltung und die Lautstärke seines Sprechens hin, mit einer für alle Schüler öffentlichen Äußerung anzusetzen: *so äh, ich SEHE* (Z. 112). Die meisten Schüler folgen seinen Äußerungen aber nicht. In der Folge arbeitet er daran, die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich zu ziehen: Mittels Pfeifen, dem mehrmaligen akzentuierten Ausruf »Hallo« und einem langen Zischlaut (Z. 113) versucht er, die Schüler zum Einstellen der gruppeninternen Gespräche zu bringen. Die Schüler können sich jedoch nicht rasch auf die vom Lehrer angestrebte Veränderung der kommunikativen Ordnung – in der er das Wort hat – einstellen, so dass Schmidt mehrere Anläufe braucht, um diese neue Ordnung durchzusetzen. Ein nicht identifizierter Schüler

27 Da Friedrich den Ausgangstext unter die von Schmidt genannte Kategorie »Krimi« subsumiert, entsteht der Eindruck, als wenn er sich zwar mit den Forderungen des Lehrers arrangiert, sie aber »fachlich« nicht akzeptiert (s. dazu den folgenden Abschn.).

28 Die Schülerin Pia arbeitet ansonsten aber aktiv und engagiert in ihrer Gruppe, d. h., sie vermittelt dem Lehrer lediglich just in dem Moment, in dem er an ihr vorübergeht, in einer geradezu eine Reaktion »provozierenden« Art und Weise den Eindruck von Lustlosigkeit.

signalisiert dem Lehrer dann seine Achtsamkeit (Z. 115) und nach einer kurzen Pause, in der es in der Klasse stiller wird, beginnt der Lehrer abermals mit einem Beitrag. Er erklärt, sich auf das Arbeitsblatt beziehend: es sind alle jetzt bei punkt VIER, bei der vierten aufgabe, (Z. 117). Daraufhin rufen mehrere Schüler unaufgefordert ›Ja‹ in die Klasse und bestätigen damit die ›Behauptung‹ des Lehrers (Z. 119–121).

Schließlich setzt der Lehrer mit etwas längeren Ausführungen zu den Aufgaben an. Er erklärt, dass es sich wirklich um einen Versuch handle und sagt dann: also keine ANgst, probiert doch nochMAL, (Z. 123f.). Anschließend schlägt Schmidt eine Methode zur Bewältigung der vierten Aufgabe vor: ihr könnt euch das erst mal auch selbst erzÄHLEN und schreibt=s dabei AUF, (.) ne, man kann das ja auch mündlich machen und schreibt das dann mal auf, (Z. 124–126). Schmidt zielt hier wohl nicht auf eine monologische, sondern auf eine dialogische Erzählsituation. Dafür spricht auch, dass er in der Stunde mehrfach die *gemeinsame* Anfertigung einer Inhaltsangabe fordert (s. a. Z. 131f.).

Mit seiner folgenden Äußerung, da kam eine FRAGE, da steht kein !WANN!? (Z. 126f.), vermittelt der Lehrer der Klasse, dass bei einem oder mehreren Schüler/n eine Frage aufgetaucht sei.²⁹ Er formuliert hier aber keine Frage, sondern eine auf den Ausgangstext bezogene Feststellung, derzufolge in der Vorlage kein ›Wann‹ stehe. Er erklärt: es gibt manchmal auch, (-) texte da=da fehlt ein w; wenn kein WANN, (---) ne, kein WANN da is, gibt=s kein WANN, (Z. 128–130). Der Lehrer spricht damit wieder die sogenannten W-Fragen an und erklärt frei übersetzt, dass in einigen Texten bestimmte Angaben, auf die diese Fragen zielen, z. B. zu Ort, Zeit oder Personen, fehlen. Die vermeintlich tautologische Äußerung, wenn kein ›Wann‹ da sei, dann gebe es keins (Z. 129f.), bedeutet vor diesem Hintergrund, dass die Wann-Frage nicht beantwortet werden kann, wenn keine entsprechenden Angaben im Text vorhanden sind.

Schmidt markiert daraufhin *zunächst* kein deutliches Ende seiner die Gruppenarbeit unterbrechenden öffentlichen Äußerungen; diese ›laufen‹ sozusagen aus. So entsteht nach den eben wiedergegebenen Äußerungen eine mehrsekündige Pause, in der sich einige Schüler bereits wieder ihren Gruppen zuwenden und lautere Gespräche führen (Z. 130f.). Der Lehrer hebt dann aber nochmals die Stimme und fordert: SO, einer schreIbt? die ander=n HELfen, (Z. 131f.). Damit bezieht er sich, so muss man annehmen, auf die vierte Aufgabe des Arbeitsblattes, die die Schüler demzufolge gemeinsam lösen sollen. Zugleich kann der Aufforderung die Funktion zugeschrieben werden, nun den Abschluss der Lehreraußerungen in der Öffentlichkeit des Klassenplenums und den abermaligen Beginn der Gruppenarbeitsphase zu markieren. Bei den Schülern, die dem Lehrer ihre Aufmerksamkeit zuvor schon wieder entzogen hatten, ist zu bezweifeln, dass sie dessen letzte Äußerungen überhaupt akustisch vernommen haben. Nach dem Ende des Transkriptauszuges wenden sich aber auch die wenigen Schüler, die den letzten Äußerungen Schmidts noch Aufmerksamkeit schenkten, erneut ihren Tischgruppen zu. Der Lehrer geht im Anschluss wieder in der Klasse umher und gibt vereinzelt Hilfestellungen.

²⁹ Schmidt bezieht sich hier auf die Feststellung einer Schülerin, die wenige Minuten zuvor in der Arbeitsphase zu ihm sagte, dass es in dem Text kein ›Wann‹ gebe, woraufhin Schmidt (ähnlich wie im Transkriptauszug) antwortete: ›Ja, wenn's das nicht gibt, gib't's keins.«

1.2.2 Fokussierte Analyse

Die Schlüsselstelle S_2 fasst zwei Passagen aus unterschiedlichen Phasen der in dieser Klasse aufgezeichneten Unterrichtsstunde zusammen. Diese Passagen werden im Folgenden vor dem Hintergrund der Forschungsfragen separat analysiert. Bevor sie vertiefend untersucht werden, geht es vorab aber noch um den Text, auf den sich die ersten und viele weitere Äußerungen im Transkriptauszug beziehen.

Dieser Text befindet sich auf einem von Schmidt ausgeteilten Arbeitsblatt (s. Abb. 8). Bei diesem wiederum handelt es sich um eine leicht bearbeitete Fassung eines Arbeitsblatts aus einem Heft mit Materialien zu den Formen Nacherzählung und Inhaltsangabe von KOHL (1993). Letzteres hat das Format DIN-A4 und eignet sich somit gut zum Kopieren; dabei gibt es keine Seitenzahlen, lediglich die konkreten Materialien sind durchnummeriert. Am Anfang dieses mittlerweile im Handel nicht mehr erhältlichen Hefts finden sich »Lösungen und Hinweise für den Lehrer«. Darauf folgen Arbeitsblätter mit Übungen zur Nacherzählung und Inhaltsangabe.³⁰ Der von Schmidt ausgeteilte Zettel orientiert sich am letzten dieser Arbeitsblätter mit der Nummer fünf – im Lehrerkommentar gibt es dazu lediglich den Hinweis, dass der Text auch im Rahmen einer Lernzielkontrolle eingesetzt werden könne. Der auf dem Zettel dargestellte Ausgangstext »Frei erzogen« entspricht exakt dem Abdruck im Heft. Dabei findet sich auf dem Original – wie bei allen anderen in dem Heft von KOHL (1993) abgedruckten Texten – keine Angabe zum Autor. Im Falle dieses Textes konnte ermittelt werden, dass er mit leichten Änderungen einem (insbesondere im Internet kursierenden) Witz entspricht. Es handelt sich also um eine leicht modifizierte Form dieses Witzes, wobei offen bleibt, wer der Urheber ist. Strukturell und sprachlich weist der Text zudem einige Merkmale der (freilich nicht fest definierten bzw. definierbaren) Kurzgeschichte auf (s. dazu KÖPPERT 2006: 354).

Eine kurze Charakterisierung des Textes anhand dieser und anderer Merkmale kann dabei helfen, die Anforderungen zu konturieren, welche die Anfertigung einer Inhaltsangabe mit sich bringt. So z. B. verzichtet der Text auf weitschweifige Ausführungen, stattdessen steigt der Erzähler unvermittelt in die Handlung ein. Es gibt lediglich einen Handlungsstrang und die erzählte Zeit umfasst eine kurze Situation. Auch das Setting und die Figuren werden nur ansatzweise beschrieben. Es wird im Präteritum aus der Er-Perspektive erzählt, der Erzähler wiederum treibt das Geschehen voran und macht auch seine eigene Rolle als jemand, der die Bedeutung der Umstände einschätzen kann und weiß, worauf die erzählten

³⁰ Bemerkenswert an diesem Heft ist, dass als (einziges) Beispiel für Inhaltsangaben ein Text abgedruckt ist, der sich, so steht es auch im Lehrerkommentar, den Formen Klappentext oder Filmankündigung zuordnen lässt. Auf dem ersten Arbeitsblatt zur Inhaltsangabe, auf dem sich das Beispiel findet, heißt es zudem: »Vollständig sind Inhaltsangaben, wie diese hier vorgestellte, nicht. Sie sind Appetitanreger« (KOHL 1993: Arbeitsblatt Nummer 3). Diese Bestimmung impliziert, dass es andere Formen der Inhaltsangabe gibt. Auf den folgenden Arbeitsblättern werden die Schüler nun aufgefordert, selbst eine Inhaltsangabe zu bestimmten Bezugstexten anzufertigen. Da sich aber an keiner Stelle ein Hinweis darauf findet, dass die Schüler eine andere Form der Inhaltsangabe (mit einer anderen Funktion) als die, die im Zitat genannt wurde, verwirklichen sollen und es darüber hinaus keine weiteren Angaben zu Zielen bei den konkreten Schreibaufgaben gibt, wird den Schülern nahe gelegt, dass sie sich bei den von ihnen anzufertigenden Texten an dem Beispiel orientieren können (und sollen) (s. vergleichbar auch MÜLLER 1998). – Die Art und Weise, wie Schmidt die Einführung der Inhaltsangabe in der Schlüsselstelle S_1 zunächst gestaltet, beginnend mit der Präsentation von Beispielen für appellierende Formen der Inhaltsangabe, ist also durchaus im Arbeitsmaterial von KOHL (1993) angelegt.

Überdies finden sich auf dem Arbeitsblatt mit der Geschichte »Frei erzogen« sogenannte »Weitere Aufgaben«, die auf der Kopie von Schmidt nicht abgedruckt wurden. Dabei werden die Schüler u. a. dazu aufgefordert, Klappentexte und Filmvorschauen zu sammeln und sich diese in der Klasse vorzulesen. Die appellierende Inhaltsangabe dient, so wird hier deutlich, in dem gesamten Heft als »Vorbild« für die Inhaltsangabe.

Ereignisse hinauslaufen sollen, deutlich: »Ob mit Absicht, aus Gedankenlosigkeit oder aus Versehen, spielt für das weitere Geschehen keine Rolle« (Abb. 8).

Zwischen den Protagonisten entsteht rasch ein Konflikt, der ebenso schnell auf einen Höhepunkt zutreibt. Der Text endet mit einer Schlusspointe, die zugleich auf eine Lehre verweist. Im Mittelpunkt dieses Textes steht ein gesellschaftlich immer wieder diskutiertes Thema: Erziehung und Anstand. Dabei wertet der Erzähler das Geschehen – z. B. als »Unverschämtheit« – und scheint es dem Leser als Konsequenz des Verhaltens einer der Figuren nahe legen zu wollen (in dieser Hinsicht unterscheidet sich der Text von vielen Kurzgeschichten; s. PFEIFFER 2010: 64). Der Text selbst ist vergleichsweise »schmucklos«, alles »drängt« auf die Lehre zu: Ein junger Mann schlägt eine dreiste Mutter mit ihren eigenen Waffen. Somit führt der Erzähler dem Leser in drastischer Weise mögliche Folgen eines sogenannten anti-autoritären Erziehungsstils vor Augen.

Insgesamt zeigt sich, dass der Text selbst schon »reduktive« Züge trägt; weder wird die Psychologie der Figuren vertieft dargelegt noch die erzählte Situation besonders eindringlich geschildert.³¹ Vielmehr suggeriert der Erzähler, dass sich ein Vorfall ereignet habe und er nur das für die entsprechende Lehre wesentliche Geschehen beschreibe: Er verfolgt dabei einen fast »puristischen« Stil. Eine nicht auf wenige Wörter beschränkte, sondern umfangreichere Kürzung ist deshalb im Grunde nur möglich, wenn das Thema bzw. die Botschaft des Textes herausgearbeitet und auf den Begriff gebracht wird oder aber nur ganz bestimmte Aspekte des Geschehens berichtet werden. Stilistisch wird sich eine Inhaltsangabe nicht deutlich vom Ausgangstext abheben können / müssen, allenfalls die Wertungen des Erzählers sind in einer schulischen Inhaltsangabe als solche kenntlich zu machen oder zunächst auszuklammern. Eine besondere Schwierigkeit entsteht aber durch die Pointe des Ausgangstextes: Eine Inhaltsangabe, die diese erläutern möchte, ohne die Struktur des Bezugstexts zu übernehmen bzw. selbst den Charakter einer Pointe zu bekommen, ist auf textbeschreibende Elemente angewiesen (s. dazu Kap. II; ABRAHAM 1994). Festzuhalten bleibt deshalb einerseits, dass die Komplexität der Aufgabe, eine Inhaltsangabe dieses Textes anzufertigen, leicht zu unterschätzen ist, obwohl die Vorlage als leicht verständlich gelten muss. Insofern kann auch die Tauglichkeit des Ausgangstextes für erste Übungen mit der Textform hinterfragt werden. Andererseits ist darauf hinzuweisen, dass die Textform Inhaltsangabe anhand der Vorlage zwar generell eingeübt werden kann, es jedoch aufgrund der besonderen Beschaffenheit des Ausgangstextes nur eingeschränkt Möglichkeiten gibt, dabei das Verfassen einer kommunikativen Form der Inhaltsangabe zu trainieren: So lässt sich nur schwer eine plausible Kommunikationssituation ausmalen, in der es sinnvoll wäre, diesen kurzen und pointenhaften Text nicht nachzuerzählen, sondern sachlich und zusammenfassend wiederzugeben.

Ausgehend von dieser Beschreibung des Ausgangstextes und den Anforderungen einer Inhaltsangabe geht es nun um den ersten Teil des Transkriptauszuges. Dieser kann seinerseits grob in zwei Phasen unterteilt werden: Während der Lehrer zunächst auf den zuvor gelesenen Text eingeht (Z. 3–12), erklärt er den Schülern anschließend Aufgaben für die Gruppenarbeit (Z. 12–49). Aus didaktischer Sicht könnte man die erste Phase als eine Art Sicherung von Textverständnis beschreiben, die zweite als Erläuterung von Arbeitsaufträgen.

³¹ Vielmehr macht der Erzähler indirekt deutlich, dass die Details der Situation für das, was er erzählen möchte, keine Rolle spielen; so spricht er z. B. lapidar von »dem zweiten oder dritten Rempeler«.

Vor dem Hintergrund der kurzen Textanalyse geht es nun zuerst um die Frage, wie die sogenannte Textsicherung gestaltet wird.

Vor Beginn des Transkriptauszuges hatte der Schüler Michael den Text »Frei erzogen« laut vorgetragen.³² Er las flüssig, in einem angemessenen Tempo und betonte sinnvoll. Nach dem Vorlesen lachten viele Schüler kurz. Dies ist ein starkes Indiz dafür, dass sie die Pointe begriffen haben (s. a. S_o: Z. 291–297). Der Lehrer stellt daraufhin zu Beginn des Transkriptauszuges die Frage, ob alle Schüler den Text verstanden hätten (Z. 3). Diese Frage ist ungerichtet, Schmidt spricht keinen Schüler direkt an. Auf sie kann ein Einzelner auch kaum sinnvoll antworten. Die Frage kann aber die Funktion erfüllen, eine Art Stimmungsbild einzuholen, einen möglichen (durch das Lachen der Schüler hervorgerufenen) Eindruck vom Verstehen abzusichern und den Jugendlichen Gelegenheit zu bieten, Schwierigkeiten beim Verstehen zu artikulieren. Letzteres geschieht nicht; stattdessen machen einige Schüler deutlich, den Text verstanden zu haben (Z. 5).

Die Zeit bis zur nächsten Äußerung des Lehrers wiederum ist vergleichsweise kurz: Schüler, die möglicherweise tatsächlich Verstehensprobleme haben, bekommen hier kaum die Chance, sich diese bewusst zu machen (und mitzuteilen, dass sie »nichts zu lachen« hatten). Zudem formuliert Schmidt keine »konkrete« Verständnisfrage, anhand derer Schwierigkeiten offensichtlich werden können. Eine solche »konkretere« Frage folgt auf einer anderen Ebene dann im Anschluss: So erkundigt er sich bei den Schülern, ob Wortklärungen notwendig sind (Z. 7) und erläutert nach einer kurzen Wartezeit selbst ein Wort im Text (Z. 7). Damit signalisiert Schmidt, dass er – obwohl keine Meldungen angezeigt wurden – Schwierigkeiten der Schüler vor allem beim Verständnis eines Ausdrucks vermutet. Nachdem er sich also zunächst nach dem Verstehen im Allgemeinen erkundigt hatte, wechselt er nun sozusagen von der Ebene globaler Kohärenz auf die Ebene der Wortbedeutungen. D. h., Schmidt gibt zwar keine konkreten Hinweise zum Textsinn, aber zu einzelnen Wörtern.

Damit endet die Phase der Textsicherung bereits. Der Lehrer erläutert dann eine grundsätzliche Schwierigkeit beim Anfertigen von Inhaltsangaben (Z. 15–24): Dabei führt er *erstens* aus, dass die Schüler diese Schwierigkeit später bemerken würden bzw. sie später auftauche (Z. 16, 24) und *zweitens*, dass sie darin bestehe, zu Kürzen bzw. Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden (Z. 20–23). Beide Aspekte sind auf der Basis der Analyse des Textes »Frei erzogen« bemerkenswert (*Ad 1:*) Zunächst ist es interessant, dass Schmidt mehrfach hervorhebt, die angesprochenen Schwierigkeiten würden erst später relevant werden. Diese Aussage lässt sich auch so verstehen, dass die Schwierigkeiten im Rahmen der folgenden Aufgabe – das ist eine Inhaltsangabe des Textes »Frei erzogen« – noch nicht deutlich werden. Nun wurde oben aber dargelegt, dass gerade der von Schmidt vorgelegte Text nur schwer zusammenzufassen ist, wenn sich die Zusammenfassung auf das gesamte Geschehen erstrecken soll. Dass dies der Fall ist, legt die vorgängige Erarbeitung der Textform Inhaltsangabe in der Schlüsselstelle S_1 nahe. So war z. B. von der Beantwortung der W-Fragen die Rede (die zum Teil auf das Geschehen zielen); ein Einleitungssatz mit der Anforderung, einen abstrakten Überblick über einen Text zu geben, wurde demgegenüber

³² Das Vorgehen, einen unbekannten Text von den Schülern laut vortragen zu lassen, entspricht einer gängigen Praxis im Deutschunterricht, wird von vielen Didaktikern aber insbesondere dann, wenn es als Leseübung eingesetzt wird, kritisch betrachtet (s. a. M_o).

gar nicht angesprochen (s. Abschn. 1.1).³³ (*Ad 2:*) Darüber hinaus legt die Terminologie von Schmidt eine bestimmte Vorgehensweise beim Anfertigen einer Inhaltsangabe nahe: So spricht der Lehrer vom Verkürzen sowie der Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigem. Somit wird den Schülern vermittelt, sich eher auf das Streichen von Textpassagen als auf die Prozedur des Auf-den-Begriff-Bringens zu verlegen. Auf diese Weise jedoch, das wurde bei der Analyse des Ausgangstextes dargelegt, ist eine gegenüber der Vorlage kürzere und zugleich vollständige Textwiedergabe nur schwer zu erzielen.

Nachdem Schmidt diese Schwierigkeit einer Inhaltsangabe erläutert hat, geht er dazu über, Aufgaben für die folgende Gruppenarbeit zu formulieren. Schon vor Beginn des Transkriptauszuges hatte er kurze Hinweise gegeben, die deutlich machten, dass die Schüler in den Gruppen gemeinsam *eine* Inhaltsangabe verfassen sollen.³⁴ Im Transkriptauszug nun bezieht er sich auf ein Arbeitsblatt (s. Abb. 8). Auf diesem sind insgesamt vier Aufgaben angegeben, die schrittweise an die Aufgabe, eine Inhaltsangabe anzufertigen, heranführen: Zunächst werden die Schüler zu einer (zweiten) »aufmerksam[en]« Textlektüre aufgefordert (Aufgabe 1). Dann sind sie angehalten, »wesentliche[] Stellen« des Textes zu unterstreichen, was einer weit verbreiteten und den Schülern wohl bekannten Arbeitstechnik entspricht (Aufgabe 2). Die »Ergebnisse« dieser Arbeit sollen die Schüler dann in ihrer Gruppe vergleichend gegenüberstellen; die Aufgabe setzt damit voraus, dass die vorhergehende Aufgabe von mehreren Gruppenmitgliedern einzeln und nicht schon gemeinsam bearbeitet wurde (Aufgabe 3). Schließlich werden die Schüler zum Verfassen einer »knappe[n] Inhaltsangabe« aufgefordert und dabei an die Beachtung des Tempus sowie die »an der Tafel gemeinsam erarbeiteten Merkmale der Inhaltsangabe« erinnert (s. dazu Abb. 7). Darüber hinaus wird für den Einstieg eine Einleitungsformel vorgeschlagen (Aufgabe 4).

Auf diese Aufgaben nun bezieht sich Schmidt im vorliegenden Transkriptauszug und präzisiert, wie er sich deren Bearbeitung vorstellt. Zunächst macht er deutlich, dass die ersten beiden Aufgaben einzeln bearbeitet werden sollen. Dabei fokussiert er eindringlich auf die sogenannten W-Fragen, die an der Tafel stehen (s.a. Z. 27f.). Auf diese Weise gibt er den Schülern einen Hinweis zur »Lösung« der zweiten Aufgabe, dem Unterstreichen »wesentliche[r] Stellen«, insofern gemäß der W-Fragen vor allem Informationen zu Personal, Ort, Zeit, Handlung und Hergang ermittelt bzw. unterstrichen werden sollen. Daraufhin erläutert der Lehrer die dritte Aufgabe und fordert die Schüler zu Folgendem auf: vergleicht dann in der gruppe, was ihr dazwischen HABT, bespricht kurz, was is jetzt wichtig, (Z. 28f.). Damit zielt Schmidt auf die Unterstreichungen der Schüler (Aufgabe 2), deren Ergebnisse sie in der Gruppe gegenüberstellen sollen (Aufgabe 3). Er erläutert diese letzte Aufgabe dahingehend, dass die Schüler vergleichen sollen, was sie unterstrichen haben und was nicht, d.h. mit Blick auf letzteres, was »zwischen« den Unterstreichungen steht und demnach unwichtig ist.³⁵

³³ Denkbar wäre auch, dass Schmidt hier eine absolute Größe der Inhaltsangabe – z. B. eine halbe Seite – im Sinn hat, die zu erfüllen bei dem kurzen Ausgangstext vermutlich keine größere Schwierigkeit darstellt: *Insofern* würde die Schwierigkeit hier tatsächlich nicht zu Tage treten.

³⁴ Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass es sich bei der von Schmidt ausgeteilten Kopie um eine leicht bearbeitete Fassung eines Arbeitsblatts aus einem Heft von KOHL (1993) handelt. Pointiert formuliert ließe sich festhalten, dass das Arbeitsblatt von Schmidt den Schülern mehr Unterstützung bzw. Support (im Sinne von LEGUTKE 2006: 141) bietet als das Original.

³⁵ Diese Lesart passt zu dem, was weiter oben herausgearbeitet wurde: Schmidt legt den Schülern bei der Aufgabe, eine Inhaltsangabe anzufertigen, eher das Streichen von Textpassagen denn das begriffliche Zusammenfassen nahe.

Tatsächlich arbeiten viele Gruppen später auch dementsprechend und diskutieren über die Unterstreichungen.

Schließlich erläutert Schmidt die (auf dem Arbeitsblatt vierte) Aufgabe, eine Inhaltsangabe anzufertigen. Wie das Arbeitsblatt fordert auch er eine *kurze* Textwiedergabe (Z. 30, 32): Damit macht er, wie bei seinen vorhergehenden Ausführungen zur Schwierigkeit der Inhaltsangabe deutlich, dass ihm die Kürze wichtig ist. Der Lehrer präzisiert den Arbeitsauftrag im Anschluss folgendermaßen: so die aufgabe praktisch für so=n kleines KLAPPbuch oder für ne fernsehzeitschrift, so ne kurze inhaltsangabe, zu erstellen; (Z. 31f.). Damit knüpft er an solche Formen der Inhaltsangabe an, die bereits im Rahmen des Plenumsgesprächs der Schlüsselstelle S_1 eine entscheidende Rolle spielten. Hier nun geht es Schmidt – insofern die Aufgabe, eine Wiedergabe eines schriftlichen Textes für eine TV-Zeitung zu verfassen, kaum Sinn macht – offenbar um das Gemeinsame von Inhaltsangaben in einer ›Klappe‹ und einer Fernsehzeitschrift: Es geht also um die Sprache und Struktur dieser Inhaltsangaben (s. dazu Absch. 1.1). Mit dieser Erläuterung des Arbeitsauftrags bietet der Lehrer den Schülern auch Möglichkeiten zur Orientierung bei der Anfertigung ihrer Textwiedergaben. Das Ziel und die potenziellen Adressaten werden näher eingegrenzt, die Jugendlichen haben mit der Vorgabe die Chance, begründete Entscheidungen darüber zu treffen, welche Aspekte des Textes (Wesentliches und Unwesentliches) sie auf welche Weise (Stil) wiedergeben. Allerdings ist nochmals darauf hinzuweisen, dass die vom Lehrer konstruierte Kommunikationssituation vor dem Hintergrund der besonderen Beschaffenheit des Ausgangstextes wenig plausibel erscheint und die Schreibaufgabe somit entgegen dem ersten Eindruck kaum als ›authentisch‹ gelten kann.

Festzuhalten bleibt: Schmidt entwickelt unter Rekurs auf die Formen Klappentext und Programmvorschau eine quasi-authentische Schreibaufgabe. Zum einen ist dabei aber fraglich, inwiefern diese Aufgabe überhaupt Bezüge zu den genannten Formen hat, da der Text sehr kurz ist und zudem eine Pointenstruktur aufweist, so dass eine Inhaltsangabe in außerschulischen Zusammenhängen – in welcher Publikationsform auch immer – kaum sinnvoll erscheint. Zum anderen ist es wichtig, nochmals auf die Struktur der Formen Klappentext und Programmvorschau hinzuweisen. Dazu wurde in Abschnitt 1.1 bereits einiges gesagt. Hier sei lediglich daran erinnert, dass die Wiedergabe von Handlung in Klappen- und Fernsehzeitschriftstexten meist ohne formelle Einleitung auskommt, ausgesprochen kurz und oft unvollständig ist – die entsprechenden Texte dienen in der Regel weniger dem Zweck, einen Bezugsgegenstand umfassend wiederzugeben, als vielmehr dazu, zu dessen Rezeption anzuregen. Deutlich wird damit: Schmidt führt seine bisherige Praxis fort, die Inhaltsangabe anhand der Formen Programmvorschau und Klappentext einzuführen (s. Absch. 1.1). Wenngleich in der Analyse der Schlüsselstelle S_1 festgestellt wurde, dass diese Formen nur bedingt zum erarbeiteten ›theoretischen Rahmen‹ im Tafelbild passen, werden die Schüler hier abermals darauf verwiesen, sich beim Verständnis und Verfassen von Inhaltsangaben an alltäglichen (und ihnen vertrauten) Formen wie einer Programmvorschau auszurichten. Der Lehrer versucht also, ein kommunikatives Arrangement aufzuspannen; die Schüler sollen sich an den oben genannten appellierenden Formen der Inhaltsangabe ausrichten und auf die Realisierung der Variante eines Klappentexts oder einer Programmvorschau hinarbeiten.

Schmidt geht dann im Rahmen der Erläuterung der vierten Aufgabe auch noch auf einen Vorschlag des Arbeitsblattes ein, die Inhaltsangabe mit einer bekannten

Einleitungsformel zu beginnen. Dabei scheint er die Verbindlichkeit derselben mit dem Hinweis so könnte man anfangen, (Z. 35f.) leicht abzuschwächen. Auffallend ist aber, dass die Schüler auf eine derartige Formel hingewiesen werden, obwohl im Rahmen der Erarbeitung der Inhaltsangabe in der Schlüsselstelle S_1 der Sinn der Formel und die Anforderungen eines Einleitungssatzes nicht besprochen worden sind.³⁶

Im Anschluss an den Versuch, sich darüber zu versichern, ob die Schüler seine Ausführungen verstanden haben (Z. 36–42), erklärt der Lehrer noch, dass die Schüler Unterstreichungen mit einem Buntstift vornehmen sollen. Er hält die Schüler dann zum zügigen Arbeiten an (Z. 46–48). Auf diese Weise gibt Schmidt den Schülern zu verstehen, sich nicht zu viel Zeit zu lassen und die Aufgaben im Rahmen der (Doppel-)Stunde zu erledigen. Der damit aufgebaute Druck ist vor dem Hintergrund dessen, dass die Schüler im Deutschunterricht das erste Mal eine Inhaltsangabe anfertigen sollen, durchaus bemerkenswert.

Der zweite Teil des Transkriptauszuges lässt sich ebenso wie der erste in verschiedene Phasen gliedern – hier ist es allerdings sinnvoll, diese anhand der Sprechsituationen zu differenzieren. So beginnt der Ausschnitt mit einem Gespräch zwischen den Schülern einer Tischgruppe (Z. 58–76); auf dieser Basis entsteht nach einiger Zeit eine neue Situation, indem mit dem Lehrer ein weiterer Gesprächsteilnehmer zur Gruppe hinzustößt (Z. 81–100). Und schließlich spricht der Lehrer allein vor der gesamten Klasse (Z. 111–132).

Im Folgenden geht es zunächst um das Gespräch in der Gruppe mit den Schülern Beate, Viktoria, Friedrich und Oliver. Diese tauschen sich während der Bearbeitung der Aufgaben immer wieder über Aspekte der Aufgaben aus. Dem Gespräch im Transkriptauszug voraus ging ein Gespräch über das, was bisher unterstrichen wurde und was zusätzlich unterstrichen werden soll – dabei hielten sich die Schüler direkt an die Vorlage und sprachen über konkrete Textpassagen. Anschließend wandten sie sich in Einzelarbeit wieder ihren Arbeitsblättern zu. Nach ungefähr einer Minute eröffnet dann Friedrich mit seiner ersten Äußerung im Transkriptauszug wieder das Gespräch und geht auf Viktorias Unterstreichungen ein (Z. 58). Welche konkreten Markierungen er im Blick hat, wird zwar nicht deutlich. Es entsteht aber der Eindruck, dass er mit der Feststellung ja aber das=is ja schon das wesentliche, (Z. 58) eine Beanstandung im Hinblick auf ihre Markierungen vorbringt.

Die Schülerin wiederum widerspricht ihm. Dabei bezieht sie sich auf die von Friedrich inkriminierten Unterstreichungen und sagt dazu: das is das spannendste; (Z. 60). Indem sie ihm widerspricht, entsteht auf den ersten Blick eine Kontroverse darüber, wie das von der Schülerin Markierte zu nennen ist bzw. was von ihr markiert wurde: das Wichtigste oder das Spannendste. Das jeweilige Begriffsverständnis der Akteure kann aber nur schwer rekonstruiert werden, da auf der einen Seite unklar ist, auf welche Textpassagen sie sich beziehen. Auf der anderen Seite thematisieren sie ihr Begriffsverständnis nicht, stattdessen ändert sich der Gegenstand des Gesprächs im weiteren Verlauf. Nimmt man die Rekonstruktion des weiteren Gesprächsverlaufs aber vorweg, so

³⁶ In den von den Schülern in einer späteren Phase des Unterrichts vorgetragenen Inhaltsangaben wird die Formel auch nicht zur Nennung eines Themas oder eines abstrakten Überblicks über den Text verwendet. Vielmehr nutzen die Jugendlichen sie zum unmittelbaren Einstieg in die »eigentliche« Handlungswiedergabe im Sinne eines Hauptteils der Inhaltsangabe (s. die Schlüsselstelle S_3).

entsteht der Anschein, dass es sich bei beiden Schülern um einen ungewöhnlichen, bei Friedrich (in dem gesamten Transkriptauszug) darüber hinaus teilweise widersprüchlichen Begriffsgebrauch handelt. Auf jeden Fall stellt Friedrich nicht nur fest, dass Viktoria bereits Wichtiges markiert habe, sondern macht ihr eben dies auch zum Vorwurf (denn es widerspricht – wie sich im späteren Dialog mit dem Lehrer zeigt – seiner Auffassung der Inhaltsangabe). Viktoria wehrt sich dagegen, indem sie deutlich macht, nicht das Wichtigste, sondern das Spannendste unterstrichen zu haben.

Friedrich wiederum wechselt daraufhin die Ebene des Gesprächs: Nachdem er zunächst konkret am Gegenstand argumentierte, seine Behauptung von Viktoria aber zurückgewiesen wurde, schickt er sich nun an, das hinter ihrer Äußerungen stehende Verständnis der Textform – gleichsam die Implikation des Widerspruchs der Schülerin – zu thematisieren. Es scheint zunächst, als möchte er die folgende Frage an Viktoria richten: Ob sie überhaupt wisse, was eine Inhaltsangabe sei (Z. 62). Er wird dabei aber von einem akustisch unverständlichen Beitrag Beates unterbrochen. Es kann vermutet werden, dass sie sich Viktoria in irgendeiner Form zur Seite stellt (Z. 64), denn Friedrich wirkt auf dem Videoband im Anschluss geradezu herausgefordert und richtet sich nun (auch) an Beate: weißt du überhaupt, was ne inhaltsangabe is? (Z. 65). Damit stellt er eine sozusagen ›rhetorische Frage‹, denn er lässt der Schülerin keine Zeit zur Antwort und beantwortet sie selbst negativ (Z. 65f.). Dieses Urteil ist folgenreich: Mit ihm spricht er Beate (und Viktoria) die Fähigkeit ab, die Aufgaben des Arbeitsblattes angemessen bearbeiten zu können, wohingegen er sich selbst gar dazu in der Lage sieht, der Schülerin ein negatives Zeugnis über ihre Fähigkeiten bzw. ihr Wissen ausstellen zu können.

Viktoria betrachtet sich ihrerseits auch oder weiterhin als angesprochen und antwortet mit dem Ausdruck *ja*, (Z. 67) wohl auf des Schülers Frage, ob sie überhaupt wisse, was eine Inhaltsangabe sei. Sie widerspricht somit dem ›Verdikt‹ Friedrichs und versucht, sich im Gespräch mit ihm zu behaupten. Friedrich wiederum wendet sich währenddessen von Beate, die nicht explizit auf seine Frage eingeht, ab und Viktoria zu: Er akzeptiert ihre Antwort offenbar nicht und meint nun: was denn? das=das wichtigste (Z. 70). Zunächst scheint er eine Frage stellen zu wollen, die auf die Inhaltsangabe zielt – also was denn eine Inhaltsangabe sei –, allerdings lässt er eine Antwort gar nicht zu, sondern spricht ohne Pause weiter. So muss vermutet werden, dass Friedrich hier eine eigene Bestimmung der Textform vornimmt und sein eigenes Verständnis der Inhaltsangabe artikuliert: Seine Aussage ist dann so zu verstehen, dass es in der Inhaltsangabe um das Wichtigste (eines Ausgangstextes) gehe.

Viktoria stimmt dem zu (Z. 72), was allerdings Friedrich – dieser Eindruck ergibt sich auf dem Videoband – überrascht. In jedem Fall setzt letzter nun wieder zu einer Entgegnung an (Z. 74), die er aber abbricht, als ihm Oliver ins Wort fällt. Oliver geht nun auf Friedrichs letzten Beitrag im Sinne eines Vorwurfs ein und hat dabei die Unterstreichungen Viktorias im Blick, die er wie folgt charakterisiert: das is doch wichtig; (Z. 76). Insofern hält er seinem Tischnachbarn indirekt entgegen, dass Viktoria mit ihren Unterstreichungen des Wichtigen Friedrichs eigener Auffassung der Inhaltsangabe gefolgt sei.³⁷

³⁷ Insgesamt wird aber deutlich, dass die Schüler über kein klares Begriffsinventar im Zusammenhang der Inhaltsangabe verfügen und es ihnen schwerfällt, überhaupt über ihre Auffassungen der Inhaltsangabe zu sprechen.

Friedrich hingegen ruft – noch bevor Oliver seinen Beitrag zu Ende führen kann – den Lehrer hinzu, in – wie daraufhin deutlich wird – der Absicht, die sich entwickelnde Kontroverse durch eine von den Schülern akzeptierte Autorität (zu seinen Gunsten) zu entscheiden (Z. 78f.). In der Rückschau auf den bisherigen Dialog lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Friedrich bei den anderen Schülern seiner Gruppe eine sich von seiner unterscheidende Auffassung der Inhaltsangabe bzw. eine fälschliche Auffassung dieser Textform wahrnimmt: Allerdings wird nicht deutlich, inwiefern hier ein Gegensatz besteht, da die Schüler die zentralen Begriffe ›das Wichtige‹ und ›das Spannende‹ nicht erläutern und womöglich unterschiedlich gebrauchen. Das hat zur Folge, dass sie – obwohl sie zwar unter Umständen tatsächlich unterschiedlichen Auffassungen der Inhaltsangabe folgen – inhaltlich kaum auf die Beiträge der anderen eingehen.

Friedrich nun scheint sich zunächst mit einer offenen Frage an den Lehrer zu richten, ändert diese aber so, dass sie wie eine Art ›abgeschwächte‹ Behauptung wirkt: In jedem Fall ist erkennbar, dass er dem Lehrer eine Zustimmung zu seiner Aussage, die sinngemäß lautet, dass der spannendste Teil eines Ausgangstextes nicht in die Inhaltsangabe gehöre, nahe legen möchte (Z. 85f.). Schmidt allerdings widerspricht Friedrichs Behauptung und begründet dies damit, dass der Ausgangstext kein Krimi sei (Z. 88). Diese auf den ersten Blick merkwürdig erscheinende Begründung wird nur verständlich vor dem Hintergrund der Kenntnis und Analyse der Schlüsselstelle S_I. So kann man Friedrichs Behauptung, dass man den spannendsten Teil eines Ausgangstextes in einer Inhaltsangabe nicht nennen solle, auch als Forderung bezeichnen, in der Inhaltsangabe nicht die gesamte Handlung eines Ausgangstextes zu verraten.³⁸ Um diese Anforderung ging es auch im Rahmen der Erarbeitung der Inhaltsangabe in der Schlüsselstelle S_I: Hier wurde u. a. die Anforderung ›nicht alles verraten‹ (s. Abb. 7) aufgeführt und in einem Tafelschaubild aufgenommen (auf ihrem Arbeitsblatt wiederum werden die Schüler auch zur Beachtung der dort aufgeführten Merkmale aufgefordert). Schmidt schränkte im Plenumsgespräch jedoch die Geltung dieser Anforderung ein, indem er erklärte: das wär vor allem so wichtig- (-) so beim KRIMI (S_I: Z. 321f.). Auf eben diesen Versuch der Einschränkung rekurriert der Lehrer – und da Friedrich später ebenfalls darauf eingeht, stellt auch er einen solchen Bezug her. Demnach versucht Schmidt, den Schüler darauf hinzuweisen, dass seine Behauptung nicht zutreffe, da es sich bei dem Ausgangstext nicht um einen Krimi handle.

Friedrich wiederum akzeptiert die Zurückweisung seiner Behauptung durch den Lehrer zumindest in der bisherigen Form nicht und artikuliert einen Einwand. Dabei wiederholt er aber lediglich sinngemäß seine oben genannte Behauptung bzw. bringt kein neues Argument dafür vor. Vielmehr ist die Begründung seiner Behauptung zirkulär: Man dürfe das Spannendste nicht wiedergeben, weil das is ja das SPANNendste- (Z. 90f.; s. dazu S_I: Z. 284–295). Schmidt widerspricht nun der wiederholten Behauptung des Schülers direkt (Z. 93) und legt dann eine Begründung vor, der er durch seine Körperhaltung Nachdruck verleiht: das is ja was anderes. hier sa' geht=s wirklich um einen INhalt; ne, zum kürzen- (Z. 93f.). Dieser Beitrag ist, das wurde bereits angedeutet, nicht leicht verständlich. Zwar stellt der Lehrer (mehr oder minder explizit) einen Gegensatz zwischen den Gehalten seiner Äußerung

³⁸ Damit macht der Schüler auch seine Absicht deutlich, dass unter Jugendlichen insbesondere bei populären Spielfilmen vielfach geschmähte ›Spoilern‹ – das Verraten der Spannung verheißenden und für die Gratifikation der Vorlage möglicherweise entscheidenden Handlungselemente (s. zum Begriff ›Spoiler‹ Kap. II) – zu vermeiden.

und der Äußerung Friedrichs her. Außerdem weist er darauf hin, dass es um einen Inhalt gehe bzw. darum, den Inhalt zu kürzen, womit Schmidt auf eine zentrale Anforderung der Inhaltsangabe eingeht. Jedoch bleibt unklar, ob und inwiefern er damit die Behauptung des Schülers argumentativ widerlegen möchte. So stehen sich die Äußerungen Friedrichs und Schmidts aus fachlicher Sicht nicht entgegen: Vielmehr besteht gerade bei einer Inhaltsangabe, die den spannendsten Teil des Ausgangstextes ausklammert bzw. nicht alles ›verrät‹, die Chance, gegenüber dem Ausgangstext kürzer zu werden.³⁹

Denkbar wäre freilich, dass Schmidt einen sehr speziellen Inhaltsbegriff zugrunde legt und seine Äußerung, hier gehe es wirklich um einen Inhalt, auf eine wie auch immer geartete vollständige Wiedergabe von Texthandlung zielt. Möglich ist aber auch, dass es Schmidt schwer fällt, eine passable Begründung vorzulegen und er in eine Art Erklärungsnot gerät, aus der heraus er einen eher diffusen Beitrag entwickelt. Rein funktional betrachtet jedenfalls scheint er – darauf deuten der rasche Anschluss an Friedrichs Beitrag, die Art seines Vortrags und seine energische Körpersprache hin – den Schüler mit seinem Beitrag darauf verpflichten zu wollen, die Ablehnung seiner Behauptung zu akzeptieren.

Friedrich wiederum beginnt daraufhin mit einer Entgegnung, führt diese aber nicht weiter aus, sondern signalisiert durch sein Verhalten (er wendet sich dem Arbeitsblatt zu), dass er seinen ›Widerstand‹ aufgibt und nicht gegen die Arbeitsanweisungen des Lehrers handeln wird – er also der mit der Zurückweisung seiner Behauptung verbundenen Aufforderung, in der Inhaltsangabe auch den spannendsten Teil des Ausgangstextes wiederzugeben, nachkommt.⁴⁰ Zugleich spricht, gerade weil Friedrich einen kurzen Einwand artikuliert, viel dafür, dass er die Zurückweisung seiner Behauptung durch den Lehrer nicht begreift oder nicht einsieht. So erklärt er: *das=is !AUCH! kriminal*, (Z. 96). Dabei bezieht er sich wieder auf das erste Argument des Lehrers (Z. 88) und versucht, deutlich zu machen, dass er den Ausgangstext auch dem Genre Krimi zuordnet – womit die in der Äußerung Schmidts implizierte Behauptung, dass nur beim Genre Krimi »nicht alles verraten« werden dürfe (Z. 88), ins Leere laufe. Dementsprechend deuten die Äußerungen Friedrichs in keiner Weise darauf hin, dass die Akzeptanz der Anweisungen des Lehrers, den gesamten Ausgangstext wiederzugeben, bei ihm auch mit einer Einsicht, weshalb diese Anweisung angemessen ist, verbunden wäre. Festzuhalten bleibt: Während Schmidts Versuch, den Schüler zur weiteren Arbeit am Text zu bewegen und seine Forderungen zu akzeptieren, gelingt, muss der Versuch, die Ansicht des Schülers über die Aufgaben einer Inhaltsangabe zu korrigieren bzw. bei ihm eine andere Vorstellung der Textform Inhaltsangabe zu etablieren, eher als misslungen gelten.

Aus fachlicher Sicht wiederum ist der Versuch des Lehrers, die Zurückweisung der Behauptung Friedrichs, dass der spannendste Teil eines Ausgangstextes in der Inhaltsangabe ausgeklammert werden soll, zu begründen, auch dann zweifelhaft, wenn man eine ›didaktische Reduktion‹ in Rechnung stellt: Wie schon in der Schlüsselstelle S_1 differenziert Schmidt verschiedene Formen der Inhaltsangabe nicht anhand ihrer Funktion, sondern anhand unterschiedlicher Bezugsgegenstände (Z. 88). Friedrich erfährt also nicht, dass es

39 Aus *dieser* Perspektive ist es auch nicht überraschend, dass Friedrich dem Beitrag des Lehrers nicht folgt bzw. die Zurückweisung seiner Behauptung in Zeile 85 nun immer noch nicht akzeptiert.

40 Anschließend signalisiert Schmidt (durch eine lediglich Kenntnisnahme andeutende kurze Reaktion auf den letzten Beitrag von Friedrich und einen auf die Kamerasituation bezogenen Beitrag von Viktoria), dass er nicht gewillt ist, auf die Äußerungen der Schüler inhaltlich weiter einzugehen (Z. 100). Durch seine Gestik, mit der er die Schüler auf die Arbeitsblätter orientiert, versucht er vielmehr, sie zur Wiederaufnahme der Arbeit an den Aufgaben zu bewegen.

unterschiedliche Varianten der Inhaltsangabe in Abhängigkeit von den Funktionen, die sie erfüllen soll, geben kann – stattdessen wird ihm (indirekt) vermittelt, dass unterschiedliche Formen der Inhaltsangabe auf der Basis unterschiedlicher Bezugsgegenstände ›entstehen‹.⁴¹

Möglicherweise hängt der ›Widerstand‹ des Schülers gegen die Forderungen des Lehrers auch damit zusammen, dass er seinen Orientierungspunkt für das Schreiben der Inhaltsangabe ›schwinden‹ sieht, aber nicht aufgeben möchte. So hatte der Lehrer die Schüler angewiesen, sich beim Verfassen ihrer Inhaltsangaben u. a. an der Form des Klappentexts auszurichten. Damit wurde den Schülern die Möglichkeit gegeben, ihre Textwiedergaben zielorientiert im Hinblick auf mögliche Adressaten, nämlich Leser eines Klappentextes, die potenziell am Lesen des Originals interessiert sind, zu verfassen. Unter diesem Gesichtspunkt können sie auch begründete Entscheidungen darüber treffen, welche Aspekte des Bezugsgegenstands in die Inhaltsangabe aufgenommen werden sollen und welche nicht. Nun aber weist der Lehrer Friedrich (und den Rest der Tischgruppe) an, ein Merkmal der Textform – welches die Schüler in der Schlüsselstelle S_1 immer wieder ansprachen und das für sie offenbar von einiger Bedeutung ist –, das nicht vollständige Wiedergeben des Ausgangstexts bzw. Erhalten von Spannung, nicht zu verwirklichen. Insofern dieses Merkmal für die Schüler im Zusammenhang von Klappentexten tatsächlich sehr bedeutsam ist, werden sie somit indirekt auch dazu aufgefordert, sich von der Textform Klappentext als Bezugspunkt für das Schreiben abzuwenden. Somit wird ihnen die Möglichkeit, sich beim Schreiben zu orientieren, genommen, gleichzeitig aber kein neuer Bezugspunkt bzw. keine neue Form als ›Vorbild‹ für ihre Inhaltsangaben angeboten. Den Schülern wird es also erschwert, ihre Textwiedergaben auf ein Ziel/einen Adressaten hin auszurichten und begründet zu entscheiden, wie sie ihre Inhaltsangaben gestalten können.

In einer Gesamtschau auf das Gespräch innerhalb der Tischgruppe sowie das Gespräch zwischen den Schülern und dem Lehrer deutet sich an, dass es mehrfach zu Missverständnissen kommt. Dennoch unterlassen es die Akteure, ihr jeweiliges Verständnis von Begriffen wie ›Wichtiges‹ oder ›Spannendes‹ und ihre Auffassung der Inhaltsangabe zu thematisieren. Möglich ist, dass sie die Verständigungsschwierigkeiten nicht bemerken – es entsteht teilweise der Eindruck, dass sie vielmehr damit beschäftigt sind, ihre jeweilige Auffassung der Inhaltsangabe durchzusetzen. Deshalb kann es erhellend sein, die Dialoge nochmal aus einer anderen Perspektive, der eines ›Kampfes‹ um die Akzeptanz der eigenen Kompetenz und Deutungshoheit, zu rekapitulieren. So wird schon beim Gespräch zwischen den Schülern rasch deutlich, dass eine Spannung und ein sich zuspitzender Konflikt zwischen den Beteiligten entsteht, der sich auch an der Art der Körpersprache beobachten lässt. Dabei übernimmt Friedrich die Rolle eines Angreifers, der Viktoria zunächst ihre Bearbeitung des Textes (das sind ihre Unterstreichungen) vorwirft (Z. 58) und dann versucht, ihr und Beate Kompetenzen abzuspochen (Z. 62, 65 f.). Diese wiederum fühlen sich offenbar herausgefordert, sie widersprechen Friedrich mehrfach (Z. 60, 68, gegebenenfalls 72). Der Schüler Oliver hält sich zunächst aus dem Gespräch heraus, greift dann aber ein und schlägt sich auf die Seite der Schülerinnen. Damit verschieben sich auch die ›Machtverhältnisse‹: Während die Schülerinnen durch Friedrichs auch verbal aggressives Auftreten in die Ecke gedrängt werden, gerät dieser nun durch den massiven Widerstand selbst in die

⁴¹ Nimmt der Schüler nun aber an, dass Inhaltsangaben generell die (immer gleiche) Funktion haben, Spannung zu erhalten, so muss die Zurückweisung seiner oben genannten Behauptung durch den Lehrer für ihn unverständlich wirken. Vor diesem Hintergrund kann eine ›Einsicht‹ des Schülers bezüglich der Ablehnung seiner Behauptung auch kaum erwartet werden.

Defensive, aus der er zu entkommen versucht, indem er den Lehrer hinzuzieht. Hier ist er bemüht, den Streit durch seine wiederholt vorgetragenen Äußerungen für sich zu entscheiden bzw. (mittels seiner Bestätigung nahe legenden Beiträge) dem Lehrer eine Zustimmung abzurufen, womit er zugleich eine Art ›Anspruchsdenken‹ demonstriert (Z. 85 f., 90 f.). Schmidt wiederum wird durch die von Friedrich mit Vehemenz vorgetragene Behauptung mit der Aufgabe konfrontiert, sich mit dieser Behauptung auseinanderzusetzen und d. h. im Falle der Ablehnung, die Zurückweisung zu begründen. Er spielt hier letztlich die Rolle der Autorität aus und fordert (implizit) die ›Gefolgschaft‹ des Schülers (Z. 88, 93 f.). Dieser zeigt sich selbst zum Schluss nicht geschlagen und formuliert eine Entgegnung, gibt aber zu erkennen, seinen Widerstand aufzugeben (Z. 96). Man könnte diese Entgegnung auch als ›Trotzreaktion‹ bezeichnen, insofern der Schüler nicht die erhoffte Zustimmung des Lehrers erhalten hat. Dieser wiederum zieht sich, nachdem er Friedrich und seine Mitschüler zur Weiterarbeit gebracht hat, auffallend rasch von der Tischgruppe zurück. Damit hat Friedrich hier auch keine Gelegenheit mehr, weiteren Widerspruch zu formulieren – der Lehrer hat seine Anweisungen (vorerst) durchgesetzt.

Kurze Zeit später meldet sich Schmidt in der Öffentlichkeit des Klassenplenums zu Wort. Von Interesse ist nun, ob er dabei auch auf den Dialog mit diesen Schülern eingeht bzw. ob er die sich darin manifestierende Auffassung der Inhaltsangabe anspricht. So unterbricht der Lehrer den Arbeitsprozess der Jugendlichen, um sich mit Hinweisen zur Bearbeitung der Aufgaben an die gesamte Schülerschaft zu richten. Er fokussiert hier zunächst auf die vierte Aufgabe (auf dem Arbeitsblatt), die darin besteht, eine Inhaltsangabe zu verfassen (Z. 117). Daraufhin erklärt er, dass es sich um einen Versuch handle und die Schüler keine Angst haben sollten (Z. 123 f.). Damit definiert Schmidt die Unterrichtssituation und macht, indem er sie als Versuch bestimmt, indirekt deutlich, dass es sich nicht um eine (bewertete) Leistungssituation handelt (s. a. S₃: Z. 45 f.; S₀: Z. 938–940; WEINERT 1998; 1999 a; b). Insofern kann den Äußerungen die Funktion zugeschrieben werden, die Schüler zur Weiterarbeit zu motivieren und ihnen eine mögliche Furcht vor ›falschen Lösungen‹ zu nehmen.

Im Anschluss macht der Lehrer einen Vorschlag für das Vorgehen beim Verfassen der Inhaltsangaben: Man könne sich die Geschichte auch selbst erzählen und dabei aufschreiben (Z. 124–126). Schmidt geht es hier nicht um ein ›Selbstgespräch‹, sondern einen Dialog in den jeweiligen Arbeitsgruppen. So schlägt er vor, an die Aufgabe mündlich (Z. 126) heranzugehen und eine (Nach-)Erzählung der Geschichte niederzuschreiben (s. zu einem oberflächlich gesehen ähnlichen Vorgehen FRITZSCHE 2005 und Kap. V). Damit werden die Schüler, für die die Inhaltsangabe neu ist, an ihnen vertraute Formen des Umgangs mit Texten wie z. B. die mündliche Nacherzählung erinnert. Die Prozesse des Anfertigens einer (Nach-)Erzählung und einer Inhaltsangabe werden, ob von Schmidt intendiert oder nicht, parallelisiert, insofern er den Schülern nahe legt, eine (nach-)erzählte Geschichte niederzuschreiben. Dabei ist stark zu bezweifeln, dass die (für die Schüler überdies neuen) Anforderungen der Inhaltsangabe, wie sie im Tafelschaubild festgehalten wurden (s. Abb. 7), im Rahmen einer mündlichen Textwiedergabe angemessen umgesetzt werden können. Auch werden die Chancen der schriftlichen Auseinandersetzung mit Texten (s. Kap. II) bei einem solchen Vorgehen nicht genutzt.

Schließlich gibt Schmidt noch Hinweise zu den sogenannten W-Fragen und macht sinngemäß deutlich, dass Texte manchmal nicht auf alle W-Fragen Antworten liefern und in der Geschichte »Frei erzogen« keine Angaben zur Frage ›Wann?‹ gefunden werden können

(Z. 126–130). Knapp vier Minuten zuvor hatte eine Schülerin gegenüber dem Lehrer die Bemerkung gemacht, dass der Text auf das Fragewort ›Wann‹ keine Antwort liefere. Darauf geht Schmidt nun ein, er hält dies offenbar für eine Schwierigkeit bzw. einen Punkt bei der Bearbeitung der Aufgaben, auf die/den er die Schüler hinweisen sollte.⁴² Allerdings greift er das in der Äußerung der Schülerin implizit enthaltene Diskussionsangebot zu Grenzen der W-Fragen bei der Arbeit mit (konkreten) Texten nicht auf. Die Frage, ob Angaben zu allen W-Fragen in einer Inhaltsangabe überhaupt nötig bzw. zielführend sind, insbesondere wenn es um eine – wie von ihm gefordert – *kurze* Textwiedergabe geht, wird nicht thematisiert. Dementsprechend erklärt Schmidt auch nicht, dass einige W-Fragen (je nach Textfunktion) unter Umständen für eine Inhaltsangabe unbedeutend sind, sondern nur, dass sie nicht beantwortet werden können, wenn entsprechende Angaben in der Vorlage fehlen.

Auffällig ist überdies, dass der Lehrer bei seinen Hinweisen zur Aufgabenbearbeitung zwar auf das Gespräch mit der Schülerin, welche die W-Fragen ansprach, eingeht, nicht aber auf den Dialog mit Friedrich (Z. 78–100), in dem es darum ging, ob in einer Inhaltsangabe die Handlung eines Bezugsgegenstands vollständig wiedergegeben werden soll. In der gesamten Stunde thematisiert Schmidt weder das von Friedrich angesprochene Merkmal der Inhaltsangabe noch die sich in seinem Beitrag manifestierende Auffassung der Textform (s. dazu S₀: Z. 118 ff.). Bemerkenswert ist dies aus zwei Gründen: Zum einen wird in dem Gespräch mit Friedrich deutlich, dass zumindest einige Schüler weiterhin einer Vorstellung der Inhaltsangabe folgen, die sich nicht mit der deckt, die Schmidt offenbar zu vermitteln versucht(e). Zum anderen entfernt sich Schmidt mit seinen Anweisungen in der Tischgruppe auch von seiner ursprünglichen Aufgabenstellung (Z. 31 f.) und stellt sich gewissermaßen dem Tafelbild entgegen (Abb. 7), korrigiert jedoch weder die Aufgabe in der Öffentlichkeit des Klassenplenums noch das Schaubild. Somit besteht die Gefahr, dass die Schüler eine Auffassung der Inhaltsangabe beibehalten, die nicht den Absichten des Lehrers entspricht, und die Aufgaben nicht in seinem Sinne bearbeiten.

* * * * *

In einem Zwischenfazit wird die Analyse der Schlüsselstelle S₂ nun im Hinblick darauf rekapituliert, was die Schüler hinsichtlich der Aneignung der Textform Inhaltsangabe lernen können. Es geht also um die Frage, welche Lerngelegenheiten für die Schüler im Zusammenhang der Schreibaufgabe und der Unterstützungen bei der Bewältigung der Schreibaufgabe durch den Lehrer geschaffen werden.

Im ersten Teil der Schlüsselstelle leitet Schmidt zunächst eine im Vergleich mit anderen Stunden dieser Studie sehr kurze Phase der Textsicherung ein (Z. 3–12). So fragt er die Schüler explizit, ob sie den Text verstanden hätten (Z. 3). Daraufhin bekunden die Schüler (ebenso wie der Lehrer, indem er als jemand auftritt, der entsprechend fragen und gegebenenfalls helfen kann) ihr Verstehen, ohne aber deutlich zu machen, was oder wie sie den Text verstanden haben. Die Akteure versichern sich also gegenseitig, den Text verstanden zu haben, ohne dies allerdings je zu erläutern. Darüber hinaus entsteht kein Gespräch

⁴² Insgesamt werden die W-Fragen in der Stunde vom Lehrer immer wieder aufgegriffen und als ein wichtiges Unterstützungsangebot beim Verfassen von Inhaltsangaben präsentiert. So verwendet Schmidt schon vergleichsweise viel Zeit auf die Erarbeitung der W-Fragen in der Schlüsselstelle S₁ (S₁: 184–274), erinnert die Schüler dann bei der Erläuterung der Aufgaben für die Gruppenarbeit eindringlich an die W-Fragen (Z. 26–28) und gibt nun nochmals Hinweise dazu (Z. 126–130).

über die Handlung, mögliche Themen oder gar Lehren des Textes. Diese Aspekte werden auch im weiteren Verlauf der Stunde von den Akteuren nicht thematisiert, das Textverständnis ist von Beginn an sozusagen selbstverständlich.⁴³

Anschließend erläutert der Lehrer eine zentrale Schwierigkeit bei der Inhaltsangabe: das Kürzen. Damit gibt er Erfahrungen an die Schüler weiter, die diese selbst – insofern die Inhaltsangabe in dieser Stunde erst eingeführt wird – noch nicht machen konnten. Allerdings gibt er den Schülern über die allgemeinen W-Fragen⁴⁴ hinaus kaum Hinweise bzw. Techniken an die Hand, wie sie die Anforderung des Kürzens umsetzen können. D.h., die Schüler werden immer wieder darauf verpflichtet, nur das Wesentliche wiederzugeben – schon in der Erarbeitungsphase zu Beginn der Stunde wurde dieser Aspekt mehrfach hervorgehoben (s. Abschn. 1.1) –, außerdem wird ihnen erklärt, dass es selbst für Schüler in der neunten Klasse schwierig ist, das Wesentliche zu erkennen. Dennoch erhalten sie nur wenige konkrete Unterstützungsangebote, um diese Schwierigkeit angemessen zu bewältigen.

Die Aufgabe des Kürzens wird darüber hinaus durch den Ausgangstext, den die Schüler bearbeiten sollen, selbst erschwert. So wurde bei der Analyse der Vorlage »Frei erzogen« herausgestellt, dass eine Inhaltsangabe nur dann *wesentlich* kürzer sein kann als der Ausgangstext, wenn sie sich auf ein Thema, eine Lehre oder stark selektiv auf bestimmte Aspekte desselben beschränkt. Die Schüler könnten also nur dann zeigen, dass sie in der Lage sind, die Aufgabe einer weitergehenden Kürzung zu bewältigen, wenn (1) die Inhaltsangabe neben einem Hauptteil, in dem die Handlung berichtet wird, *auch* einen Einleitungsteil (oder Schlussteil, in dem z. B. auf die Lehre des Textes hingewiesen wird) enthält oder (2) sie sich im Hauptteil auf nur ganz bestimmte Informationen des Textes konzentrieren.

Ad 1) Nun spricht Schmidt mit den Schülern weder über ein Thema oder eine Lehre noch über den Einleitungssatz, in dem Themen oder Lehren zur Sprache kommen könnten. Er schlägt den Schülern lediglich eine Einleitungsformel vor. Diese aber können die Schüler kaum sinnvoll nutzen, da Anforderungen des Einleitungssatzes bei der Erarbeitung der Textform Inhaltsangabe in der Schlüsselstelle S₁ nicht besprochen wurden: Sie haben also nicht erfahren, dass in einem solchen Satz eine abstrakte Übersicht über die Handlung des Textes gegeben wird oder Themen eines Textes genannt werden. Insofern werden auch sogenannte Bandwurmsätze, die einzelne Schülergruppen in den ersten Sätzen ihrer Texte später tatsächlich produzieren, geradezu »provziert« (s. a. FRITZSCHE 1994 a). *Ad 2)* Darüber hinaus erklärt Schmidt den Schülern immer wieder, dass sie die W-Fragen berücksichtigen sollen und verweist in diesem Transkriptausschnitt nochmals auf jede einzelne

43 Der Ausgangstext ist, wie bei der Analyse herausgestellt wurde, vergleichsweise schlicht und die Handlung auch für Schüler einer siebten Klasse nicht schwer zu erfassen. Tatsächlich weisen die zu einem späteren Zeitpunkt von den Schülern vorgelesenen Textwiedergaben auch nicht auf Verständnisschwierigkeiten hin. Allerdings werden das Thema oder die Lehre der Vorlage auch in keiner der Textwiedergaben auf den Begriff gebracht, vielmehr wird die Pointe in den Inhaltsangaben eher nacherzählend reproduziert, so dass offen bleibt, wie weit die Schüler im Textverstehen tatsächlich fortgeschritten sind.

44 Fraglich ist überdies, was die W-Fragen für die Erarbeitung und Kürzung des konkreten Textes in dieser Stunde leisten können. Als Fragen wurden im Schaubild an der Tafel (Abb. 7) aufgenommen: »Wer?«, »Wo?«, »Wann?«, »Was?« und »Wie?«. Diese Fragen an einen Text zu stellen gehört zu den mittlerweile schon »klassischen« Arbeitstechniken des Deutschunterrichts, mit ihnen sollen entscheidende Informationen von Texten ermittelt werden. Zu berücksichtigen ist aber immer, dass die Fragen, insofern sie bei Texten verschiedenster Art angelegt werden können, notwendigerweise sehr abstrakt sind. Deshalb reicht ihre Beantwortung allein meist auch nicht, um die Spezifik bzw. das Wesentliche eines Textes zu erfassen. Solche Techniken können also immer nur eine Hilfe sein, ihre Beantwortung führt aber keineswegs verlässlich dazu, das Wesentliche eines Textes herauszustellen.

Frage (Z. 27 f.). Er erklärt den Schülern aber nicht, dass einige W-Fragen je nach Text unterschiedlich wichtig sein können und je nach Text abzuwägen ist, welche W-Fragen von Bedeutung sind (s. dazu auch ein Unterrichtstranskript sowie dessen Analyse in BRÄUER 2010 a: 180–198, 389–392). Vielmehr fordert er pauschal die Beachtung der W-Fragen. Den Schülern wird damit der Eindruck vermittelt, dass in einer Inhaltsangabe immer Informationen zu allen diesen Punkten wichtig sind.⁴⁵ Gerade im Fall des sehr kurzen Ausgangstextes »Frei erzogen« führt die Beantwortung aller W-Fragen (soweit dies möglich ist) in einer Inhaltsangabe aber dazu, dass die Textwiedergabe nur unwesentlich kürzer wird als der Ausgangstext. Vor diesem Hintergrund (*ad 1 & 2*) muss die Aufgabe einer *umfangreichen* Kürzung des Ausgangstextes als große Herausforderung gelten.

Der Lehrer erläutert dann die Aufträge für die folgende Gruppenarbeitsphase. Die Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen, führt er unter Rekurs auf Formen derselben aus, die auch in der Schlüsselstelle S_I immer wieder prominent aufgegriffen wurden: Programmvorschaun und Klappentexte. Hier bezieht er sich also wieder auf den Schülern aus dem Alltag bekannte – man könnte auch sagen »lebensnahe« –, aber spezielle Formen der Inhaltsangabe. Bei ihnen überlagern sich oft eine informative und eine appellative Funktion; die Handlung des Bezugsgegenstandes wird (vor allem bei literarischen Texten) meist nur unvollständig wiedergeben. Aufgrund dieser Funktionen und Eigenschaften sind die oben genannten Formen nur eingeschränkt mit der schulischen Inhaltsangabe vergleichbar. Nachdem die Schüler sich schon in der Schlüsselstelle S_I an der Form der Programmvorschau als Inhaltsangabe »schlechthin« orientierten, wird ihnen diese Form nun auch als Vorbild für die von ihnen anzufertigenden Textwiedergaben präsentiert.⁴⁶

Im zweiten Teil der Schlüsselstelle wird dementsprechend deutlich, dass einige Schüler ihre Auffassung der Inhaltsangabe weiterhin an den Formen der Programmvorschau und des Klappentextes ausrichten. D. h., sie verstehen die Schreibaufgabe so, dass auch bestimmte Merkmale dieser Formen, wie der Abbruch der Handlungswiedergabe zum Zweck der Erhaltung von Spannung, umzusetzen sind. Der Schüler Friedrich jedenfalls äußert die Ansicht, dass in einer Inhaltsangabe der spannendste Teil eines Ausgangstextes nicht wiedergegeben werden dürfe, was als ein (sozusagen prototypisches, wenngleich nicht immer realisiertes) Merkmal von Formen wie z. B. dem Klappentext gelten kann. An der Tafel wiederum ist die Anforderung niedergeschrieben, dass in einer Inhaltsangabe »nicht alles verraten« werden darf (und auf die im Schaubild angegebenen Merkmale werden die Schüler auf dem Arbeitsblatt verpflichtet). Die Geltung der Anforderung wurde vom Lehrer in der Erarbeitungsphase mündlich zwar eingeschränkt (s. S_I: Z. 320–323); diese Restriktion ist allerdings im Schaubild nicht verzeichnet.

Schmidt wiederum weist nun Friedrichs Behauptung, dass in einer Inhaltsangabe der spannendste Teil eines Bezugstextes nicht wiedergegeben werden solle, zurück. Obwohl sich in der Behauptung des Schülers erkennbar auch eine bestimmte Auffassung der Inhaltsangabe manifestiert, thematisiert Schmidt eben diese Behauptung nicht eingehend, sondern beschränkt sich in dem Gespräch mit Friedrich auf den Aspekt, ob die Handlung

⁴⁵ Auf dieser Basis entsteht auch die offenkundig erstaunte Feststellung einer Schülerin im Unterricht, dass der Text keine Angaben zur Wann-Frage liefere.

⁴⁶ Die in einem (während der Erarbeitung der Textform im Unterrichtsausschnitt S_I angefertigten) Tafelbild dargestellten Funktionen und Anforderungen der Inhaltsangabe (auf deren Beachtung die Schüler nun auf dem Arbeitsblatt hingewiesen werden) stehen allerdings teilweise in Konkurrenz zu den Zwecken und Merkmalen der Programmvorschau.

des Bezugsgegenstandes vollständig wiederzugeben ist. Dies ändert sich in der gesamten Stunde nicht, der Lehrer spricht weder mit Friedrich noch den anderen Schülern (nochmals) prinzipiell über die Inhaltsangabe – und d.h. auch, er macht ihnen nicht bewusst, dass ihre Vorstellungen der Textform möglicherweise nicht dem Verständnis der Inhaltsangabe entsprechen, das Schmidt vermitteln wollte. Stattdessen unternimmt er bei Friedrich den Versuch einer ›punktuellen Korrektur‹. D.h., der Schüler orientiert sich im Arbeitsprozess an einer ihm bekannten Form der Inhaltsangabe, die als ›Aufhänger‹ sowohl der Erarbeitungsphase in S_1 also auch der Schreibaufgabe, die Schmidt in S_2 erteilt, fungiert. Der Lehrer jedoch hat beim Verfassen der Inhaltsangabe offenkundig eine andere (schulische) Form der Inhaltsangabe im Blick, macht Friedrich und den anderen Schülern dies jedoch nicht deutlich.

Festzuhalten ist: Auch in der vom Transkriptauszug S_2 dokumentierten Phase der Unterrichtsstunde wird deutlich, dass es Schüler wie Friedrich gibt, die einer Auffassung der Programmvorschau als Inhaltsangabe im Allgemeinen folgen. Dennoch problematisiert Schmidt diese Auffassungen nicht. Überdies erklärt er dem/n Schüler/n nicht, dass es grundsätzlich unterschiedliche Funktionen und damit zusammenhängend unterschiedliche Formen der Inhaltsangabe gibt, obwohl er selbst durch seine Beispiele zu Beginn der Stunde (S_1) sowie seine Erklärungen und das Tafelbild mehrere Varianten der Inhaltsangabe ins Spiel brachte. Ob ihm ein Bewusstsein davon fehlt, dass er und die Schüler unterschiedliche Vorstellungen der Textform haben, wird zwar nicht deutlich. Jedoch zeigt sich: Anstatt darzulegen, dass er und die Schüler unterschiedliche Auffassungen der zu erstellenden Inhaltsangabe haben und es mehrere Formen der Inhaltsangabe gibt, suggeriert er den Jugendlichen in der gesamten Unterrichtsstunde, mit ihnen über *die* Inhaltsangabe zu sprechen. Deshalb entsteht der Eindruck, dass die Akteure – wie es umgangssprachlich treffend heißt –, aneinander vorbeireden: Ein Missverstehen wird vor allem in den Passagen des Gesprächs deutlich, in denen die Akteure inhaltlich nicht aufeinander eingehen und stattdessen die je gleichen Einwände wiederholen.

Auf der Basis der bisherigen Analysen lässt sich auch die Vermutung anstellen, dass Schmidt, obwohl er in seinen Erläuterungen der Inhaltsangabe und der Schreibaufgaben zumindest rhetorisch primär an appellierende Formen der Inhaltsangabe anknüpft, in der Stunde grundsätzlich das Ziel verfolgt, die schulische Inhaltsangabe einzuführen: So legt der Lehrer Erklärungen zur Form der Inhaltsangabe oder zur Schreibaufgabe vor, bei denen er sich erkennbar nicht an den appellierenden Formen orientiert (S_1 und S_2). Jedoch erklärt er den Schülern dies nicht. Deshalb ist es auch nicht erstaunlich, dass die Jugendlichen durch mehrere Erklärungen des Lehrers und seinen Umgang mit ihren Beiträgen mehrfach irritiert wirken. In jedem Fall werden dadurch, dass der Lehrer nicht erläutert, dass es ihm um eine ganz bestimmte Form der Inhaltsangabe geht, welche nicht mit der von ihm immer wieder ins Spiel gebrachten appellierenden Form übereinstimmt, die Anforderungen an die Schüler hinsichtlich der Erarbeitung der Textform und des Verfassens einer eigenen Inhaltsangabe diffus. Zugespitzt formuliert: Der Versuch, die schulische Inhaltsangabe anhand prägnanter Beispiele aus dem Alltag der Schüler einzuführen bzw. sie lebensweltlich einzubetten, führt zu Missverständnissen zwischen den Akteuren und kann zu diesem Zeitpunkt als misslungen gelten.

Am Ende der Schlüsselstelle S_2 gibt Schmidt den Schülern noch einige Hinweise zur Aufgabenbearbeitung. Er schlägt vor, die Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen, zu lösen, indem die Geschichte mündlich erzählt und dabei aufgeschrieben wird (Z. 124–126).

Damit legt der Lehrer den Schülern ein ihnen bereits bekanntes Vorgehen beim Umgang mit Texten nahe. Die Jugendlichen lernen dabei, dass sie beim Anfertigen einer Inhaltsangabe auf eine ihnen vertraute Art und Weise vorgehen können. Ihnen wird also der Eindruck vermittelt, dass sie sich bei der Anfertigung einer Inhaltsangabe grundsätzlich an bewährte Herangehensweisen wie das (Nach-)Erzählen halten können. Die zentralen Anforderungen der Inhaltsangabe, einen Ausgangstext neu zu strukturieren, begrifflich zusammenzufassen und distanziert-neutral wiederzugeben, geraten somit vollkommen aus dem Blickfeld. Schmidts Versuch, die Schüler bei der Bewältigung der Aufgabe zu unterstützen, führt in diesem Fall dazu, dass eine entscheidende Voraussetzung für eine gelungene Inhaltsangabe, nämlich die Abkehr von vertrauten Textumgangsformen, ›verschleiert‹ wird: Anstatt den Schülern also eine komplexe Aufgabe zuzumuten, werden die Anforderungen reduziert und die Jugendlichen darauf verwiesen, bekannten Mustern der Textwiedergabe zu folgen.

1.3 Die Schlüsselstelle S_3: »Aber das lernen wir später.«

1.3.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

In der Schlüsselstelle S_3 äußern sich die Schüler zunächst über Schwierigkeiten beim Verfassen einer Inhaltsangabe und tragen anschließend nacheinander ihre in Gruppenarbeit angefertigten Textwiedergaben vor. Darauf erhalten sie jeweils Rückmeldungen von ihrem Lehrer sowie ihren Klassenkameraden.

Die Schlüsselstelle stammt vom Ende der aufgezeichneten Unterrichtsstunde. Im Anschluss an den Transkriptauszug S_2 arbeiten die Schüler in Gruppen weiter an der Erstellung ihrer Textwiedergaben; Schmidt gibt ihnen dabei vereinzelt Hilfestellungen, äußert sich dazu aber nicht mehr in der Öffentlichkeit des Klassenplenums. Er gibt den Schülern lediglich mit etwas erhobener Stimme noch zweimal Hinweise zur ihnen zur Verfügung stehenden Arbeitszeit, wobei unklar ist, ob alle Schüler diese auch vernehmen. Eine gute Minute vor Beginn des vom Transkriptauszug S_3 dokumentierten Unterrichtsausschnitts erkundigt sich der Lehrer in den einzelnen Schülergruppen nach dem Fortschritt des Arbeitsprozesses. Er bekommt unterschiedliche Antworten, die Jugendlichen geben aber jeweils zu erkennen, dass sie mit der Bearbeitung der Aufgaben fertig oder zumindest fast fertig sind.

Daraufhin geht Schmidt wieder zum Lehrerpult und versucht zu Beginn des Transkriptauszugs, die Gruppenarbeitsphase zu beenden bzw. die kommunikative Ordnung des Plenumsunterrichts zu etablieren (Z. 3–6). Viele Schüler kommen den entsprechenden lautstark vorgetragenen Aufforderungen aber zunächst nicht nach und führen weiterhin untereinander Gespräche – Schmidt ruft in der Folge mehrfach einzelne Schüler mit Namen auf. Nach fast 40 Sekunden wendet er sich dann wieder an die gesamte Klasse und deutet an, dass im Folgenden Schülertexte vorgelesen werden sollen. Bevor es dazu kommt, fragt er aber noch – während die Schulklingel zum Ende einer Pause ertönt –, mehrfach reformuliert, was den Schülern bei der Anfertigung (der Inhaltsangabe) besonders schwer gefallen sei (Z. 7–15).

Daraufhin verweist der Schüler Friedrich auf die LÄnge- (Z. 17). Der Lehrer nimmt dies mit einem aha, (Z. 19) zur Kenntnis und fordert weitere Beiträge zu seiner Frage. Anschließend erklärt Pia, dass es schwierig gewesen sei, nur das WICHTIGSTE

aufzuschreiben, (Z. 21). Schmidt reagiert nicht direkt auf diese Äußerung, sondern zunächst mit der Ermahnung eines offensichtlich unaufmerksamen Schülers (Z. 23). Dann wiederholt Pia nach einer entsprechenden Aufforderung des Lehrers ihren Beitrag wortwörtlich (Z. 24–26). Schmidt sagt daraufhin fragend intoniert: was ist WICHTIG, (Z. 28). Damit reformuliert er Pias Äußerung im Sinne einer Frage, die die Schüler beim Verfassen einer Inhaltsangabe zu beantworten haben. Im Anschluss fordert er weitere Beiträge zu »Problemen« bei der Anfertigung der Inhaltsangaben (Z. 28). Abermals erhält Pia das Rederecht und führt als weitere Schwierigkeit auf, in der GEGENWART zu schreiben- (Z. 31). Schmidt scheint den Beitrag positiv zu evaluieren (s. dazu Absch. 1.3.2) und erklärt, man falle sehr leicht in die Vergangenheit (Z. 33f.). Er fragt dann, was für die Schreiber noch schwierig gewesen sei und ruft Theresa auf (Z. 34f.). Diese reagiert lediglich mit einem mhm:::, (Z. 37) und signalisiert auf diese Weise, die Frage nicht beantworten zu können oder zu wollen. Nach einer kurzen Pause fragt der Lehrer, oder GING es so, erst (Z. 39), worauf Theresa augenblicklich antwortet: es !GING!, (Z. 41). In seiner Reaktion wiederholt Schmidt diese Antwort zunächst und spricht dann Bärbel an: Sie gucke so skeptisch. Damit fällt der Schülerin das Rederecht zu. Es folgt aber eine mehrsekündige Pause, in der Bärbel lediglich den Lehrer anschaut und zu keinem verbalen Beitrag ansetzt (Z. 43). Der Lehrer übernimmt daraufhin wieder das Rederecht und kündigt an, dass circa drei Schülertexte vorgelesen werden. Er führt weiter sinngemäß aus, dass die Schüler Feedback zu den Texten geben, dabei aber nicht groß, (--) KRITIK (Z. 45) äußern sollen. Dies begründet er unter Rekurs auf die Spezifik der von den Schülern zu bewältigenden Aufgabe bzw. der Unterrichtssituation: weil, (.) es ja n TEST war, n verSUCH war- (Z. 46; s. dazu näher Absch. 1.3.2).

Anschließend fordert er Pia auf, sich vor die Tafel zu stellen und den Text aus ihrer Gruppe vorzulesen (Z. 47–56). Die Schülerin kommt der Anweisung nach, begibt sich zur Tafel und beginnt, die Textwiedergabe vorzutragen (Z. 58). Schon nach wenigen Worten fällt ihr Schmidt allerdings ins Wort: Er hält sie dazu an, das Vortragen zu unterbrechen und fordert einen mit dem Rücken zur Tafel sitzenden Schüler auf, sich der Tafel (also sozusagen »körperlich« dem Hauptdiskurs) zuzuwenden. Dann erteilt er wieder Pia das Rederecht (Z. 60–62), die im Anschluss den Vortrag des Textes von Neuem beginnt (Z. 65–75): Die Geschichte »Frei erzogen« handle von einer schwangeren Frau und einer jungen Mutter und deren Kind. Sie stünden im Supermarkt an der Kasse, als das Kind von der jungen Mutter der schwangeren Frau mehrmals den Einkaufswagen in den Rücken schiebe. Die schwangere Frau frage höflich, ob das Kind es lassen könne. Da sage die Mutter trotzig, es tue ihr leid, ihr Kind sei frei erzogen, es könne machen, was es wolle. Hinter der jungen Mutter stehe ein junger Mann. Der jüngere Mann nehme das Honigglas aus dem Korb und kippe der Frau den Inhalt des Glases zwischen der schulter und dem hals; [sic!] er sagt; tut mir leid, ich bin sechs=nzwanzig und frei erzogen. (Z. 73–75).

Der Lehrer ratifiziert den Textvortrag im Anschluss und fragt die Schüler: was sagt ihr zum ersten versuch? (Z. 77). Friedrich sagt nun, ohne aufgerufen worden zu sein: ganz verständlich, (Z. 79). Schmidt reagiert darauf mit einem ne? (Z. 81) und spricht dann einen weiteren Aspekt an: aber das lernen wir später; [...] in (.) einer inhaltsanGABE, (.) gibt es keine wörtliche rede. (Z. 81–83). Er führt weiter aus, welche Anforderung daraus

resultiert: was da wörtlich gesagt wird, muss ich immer umformulieren (Z. 84f.). Sinngemäß erklärt er dann, dass diese Anforderung nicht auf dem zu Beginn der Stunde angefertigten Tafelbild aufgeführt worden sei – und weist nochmals darauf hin, dass dieser Aspekt später behandelt werde. Dann lobt er die Gruppe – aber sonst SO:, (-) war schon mal ganz gut; (Z. 86f.) – und fordert Applaus für sie (Z. 87). Im Anschluss klatschen er und die Schüler Beifall.

Daraufhin ruft er die während des gesamten Plenumsgesprächs und nun immer noch schreibende Jacqueline zum Vorlesen auf. Diese geht ihrer Tätigkeit jedoch weiter nach, ohne auf die Aufforderung des Lehrers in erkennbarer Weise zu reagieren. Offen ist, ob sie dabei eine erste Version aufschreibt oder eine solche bereits überarbeitet. Michael, ein Schüler aus Jacquelines Gruppe, erklärt daraufhin, ohne das Rederecht erhalten zu haben, dass diese noch nicht fertig sei (Z. 93). Der Lehrer nimmt dies zur Kenntnis und wendet sich an Theresa sowie ihre Gruppe (Z. 91–95).⁴⁷ Die von ihm angesprochene Schülerin hält zu diesem Zeitpunkt den von der Gruppe gemeinsam verfassten Text in den Händen, reicht ihn aber nach dem Aufruf ihres Namens an die neben ihr sitzende Helena, die dann vom Lehrer zum Vorlesen aufgerufen wird (Z. 99). Während diese von ihrem Platz aufsteht und sich für den Textvortrag zur Tafel begibt, wendet sich der Lehrer an eine andere Gruppe, spricht mit ihnen über Zettel auf ihrem Tisch und fordert dann die Schüler aus der Klasse, in der es durch Nebengespräche zunehmend lauter wird, zur Einhaltung der kommunikativen Ordnung auf (Z. 100–107).

Daraufhin trägt Helena den von ihrer Gruppe verfassten Text vor (Z. 109–119): Die Geschichte »Frei erzogen« handle von einer Mutter mit Kind, einer schwangeren Frau und einem 26-jährigen Mann. Im Supermarkt ramme ein Junge einer schwangeren Frau mehrmals den Einkaufswagen in den Rücken. Die Frau drehe sich um und sage zu der Mutter des Kindes, ob ihr sohn das nicht unterlassen Könne; (-) die mutter sagt, tut mir leid, mein kind ist frei erzOGEN- er [sic!] kann machen, was es will; (Z. 113–115). Ein Mann, der dahinter gestanden habe, habe ein Honigglas genommen und der Mutter am Kragen gezogen und kippe [sic!] den Honig hinein. er sagt, [...] tut m' mir leid, ich:, (.) bin sechs=nzwanzig und frei erzogen- (Z. 117f.).

Zum Schluss des Vorlesens kommt die Schülerin bei dem Wort »Honig« stark ins Stocken, sie wiederholt es mehrfach und legt dazwischen mehrsekündige Pausen ein. Der Lehrer ratifiziert den Vortrag – mhm, (--) gu:t, AUCH, (Z. 121) – und applaudiert gemeinsam mit den Schülern. Anschließend macht er deutlich, dass in dem Text zweimal ein Vergangenheitstempus verwendet worden sei: ZOG und NAHM, (-) da fällt man gleich leicht in diese, (-) alte SCHIENE- (Z. 126f.). Dann weist er sinngemäß darauf hin, dass wieder wörtliche Rede wiedergegeben worden sei. Schließlich zieht er vor dem Hintergrund der Situation, dass die Schüler zum ersten Mal eine Inhaltsangabe verfasst haben, eine positive Bilanz des Textes: a` sonst aber so, ne? (--) für den ersten versucher, (Z. 128f.). Nicht expliziert, aber sozusagen mitkommuniziert wird hier eine positive Evaluation im Sinne von »Für den ersten Versuch ganz gut/in Ordnung.«

⁴⁷ Michael äußert sich währenddessen »süffisant« über die Tätigkeit bzw. Arbeitsgeschwindigkeit der Schülerin: jacqueline is auch später nich fertig; (Z. 97). Der Lehrer ermahnt den/die Schüler daraufhin zur Ruhe (Z. 99).

Anschließend fordert Schmidt, dass eine weitere Gruppe sich zum Vorlesen bereit erklärt und ruft dann, nachdem Friedrich eine Schülerin aus seiner Gruppe dafür vorgeschlagen hat, eben diese, Viktoria, zum Vortragen auf (Z. 129–133). Die Schülerin geht zur Tafel und liest dort die Textwiedergabe vor (Z. 134–145): Die Geschichte des frei erzogenen Kindes handle von einem 26-jährigen Mann, einer Mutter mit Kind und einer schwangeren Frau. An einer Kasse in einem Supermarkt habe eine schwangere Frau gestanden. Hinter ihr habe eine Frau mit Kind gestanden. Das Kind habe der schwangeren Frau den Wagen drei Mal in den Rücken geschoben. Da habe die Frau höflich gesagt, KÖNNTE ihr kind, (.) das unterLASSEN; da antwortete die frau, tut mir leid, mein kind ist frei erzogen; (Z. 140f.). Ein Mann, der das Gespräch zwischen den Frauen verfolgt habe, habe ein Honigglas geöffnet und in den Nacken der Frau gekippt und sagte, tut mir leid, ich bin ein sechs=enzwanzigjähriger und frei erzogen; (Z. 144f.).

Der Lehrer ratifiziert den Vortrag mit ne? auch, gut; (Z. 147) und applaudiert gemeinsam mit den anderen Schülern. Dann setzt er zu einer Frage an, bricht diese aber ab und erklärt, dass ein Fehler durchgehend gemacht worden sei – anschließend fragt er, um welchen Fehler es sich handle (Z. 151f.). Rebekka antwortet darauf, dass Viktoria nicht in der Gegenwart geschrieben habe (Z. 155). Der Lehrer ratifiziert den Beitrag und erklärt, an Viktoria gerichtet: das=is vergangenheit, gegenwart, (Z. 157). Allem Anschein nach verknüpft er hier eine Sein- und eine Sollen-Aussage: Demnach weist er die Schülerin nochmals darauf hin, dass der von ihrer Gruppe verfasste Text in der Vergangenheit geschrieben wurde, aber in der Gegenwart geschrieben werden soll (Z. 157). Dann spricht er den Aspekt der wörtlichen Rede an und erklärt dazu: das kommt später nochmal. (Z. 158).

Anschließend ruft Schmidt Jacqueline zum Vorlesen auf: Die Schülerin hatte kurz zuvor ihre Schreibarbeiten (s. o.) erkennbar beendet und danach auf ihren Text geblickt. Nachdem ihr Name gefallen ist, beginnt sie allerdings augenblicklich wieder mit dem Schreiben (Z. 158 ff.). Es scheint, als wolle sie damit signalisieren, die Anfertigung der Textwiedergabe noch nicht beendet zu haben. Sie folgt der Aufforderung zum Vorlesen zunächst nicht (im Folgenden wird aber deutlich, dass sie nicht gewillt ist, vorzutragen). Der Lehrer ruft sie dann abermals zum Vorlesen auf und macht, während die Schülerin mehrfach ihren Unmut darüber kund tut, deutlich, an dem Aufruf festzuhalten (Z. 166–175). Daraufhin geht Jacqueline zur Tafel und beginnt mit dem Vorlesen des Textes aus ihrer Gruppe (Z. 179–182). Sie wird allerdings schon nach wenigen Worten vom Lehrer unterbrochen. Dieser ermahnt ihre Klassenkameraden zur Ruhe (Z. 184). Anschließend beginnt die Schülerin mit dem Vortrag von Neuem (Z. 186–195): Im Supermarkt an der Schlange stehe eine schwangere Frau und hinter ihr eine Mutter mit Kind. Das Kind schiebe der Schwangeren mehrmals den Einkaufswagen in den Rücken. Nach dem zweiten Mal frage sie die Mutter höflich, ob ihr kind das unterlassen könne– (Z. 189). Die Mutter antworte unverschämt, tue ihr leid, ihr Kind sei frei erzogen, es könne machen, was es wolle. Ein Mann hinter der Frau habe die Unverschämtheit mitbekommen. Er nehme ein Honigglas aus seinem Warenkorb, schraube es auf und kippe den Inhalt in den Mantelkragen der Frau. dann sagt er, tut mir leid ich bin sechs=enzwanzig jahre alt und frei erzogen, (Z. 194f.).

Der Lehrer ratifiziert den Vortrag der Schülerin mit gu:t; (ja-) (Z. 197). Im Anschluss applaudieren er und die Schüler. Michael – ein Mitglied aus der Gruppe von

Jacqueline – fällt zudem dadurch auf, dass er Jubelschreie ausstößt. Der Lehrer sagt daraufhin *oh=ja. (---) gut- äh: (Z. 204)* und wiederholt damit seine Einschätzung des Schülertextes. Anschließend ruft Michael in die Klasse: *wir ham=s TOLL gemacht, (Z. 206)*. Mehrere Schüler aus der mit der Äußerung angesprochenen Gruppe pflichten ihm daraufhin lautstark bei (Z. 208f.).

Der Lehrer wiederum resümiert nun die Schülertexte oder die Stunde – das wird hier nicht ganz deutlich – wie folgt: Für den ersten Versuch sei er überrascht und zufrieden, er wisse nämlich, wie schwer Inhaltsangaben seien und wie oft SCHÜLER- über diese- (--) textsorte STÖHNEN und probleme haben; (Z. 213f.). Er führt weiter aus, das werde in der neunten Klasse noch vertieft, die einzelnen Merkmale würden richtig bearbeitet, in verschiedenen Schritten, das komme später. Und schließlich reformuliert er sein Lob: *aber das war schon mal so, (-) für=s erste mal eigentlich ganz prima. (Z. 217f.)*. Damit endet der fachliche Teil der Stunde, im Folgenden leitet der Lehrer zu organisatorischen Aspekten des Unterrichts über.

1.3.2 Fokussierte Analyse

Nach dem ersten Zugriff auf die Schlüsselstelle gliedert sich die folgende vertiefte Analyse in zwei Teile: Im ersten Teil geht es um das Plenumsgespräch bis zum ersten Textvortrag, im zweiten rücken die Schülertexte sowie das Feedback der Akteure in den Mittelpunkt.

Zu Beginn des Transkriptausschnitts fordert Schmidt die Schüler dazu auf, die von ihnen wahrgenommenen Schwierigkeiten bei der Texterstellung zu artikulieren. Friedrich spricht zunächst die LÄNge- (Z. 17) an. Obwohl er sich nicht weiter erklärt, kann man davon ausgehen, dass der Schüler hier auf eine zentrale Anforderung der Inhaltsangabe anspielt, die auch in einem am Anfang der Stunde angefertigten Tafelbild niedergeschrieben wurde: Dort heißt es, die Inhaltsangabe solle »kurz u[nd] knapp« sein. Pia wiederum thematisiert im Anschluss einen sehr ähnlichen Aspekt aus einer anderen Perspektive, wenn sie sagt, dass es schwierig gewesen sei, nur das WICHTIGste aufzuschreiben, (Z. 21). Auch die damit angesprochene Anforderung findet eine Entsprechung in dem oben genannten Tafelbild, in dem davon die Rede ist, sich auf »das Wesentliche« eines Bezugstextes zu beschränken.

Dass dieser Anspruch von den Schülern, die im Deutschunterricht nun zum ersten Mal aufgefordert waren, eine Inhaltsangabe anzufertigen, als Herausforderung begriffen wird, ist in doppelter Weise nachvollziehbar: Zum einen wurde in Abschnitt 1.2 herausgestellt, dass die Zusammenfassung des den Schülern vorliegenden Ausgangstextes, der strukturell einem Witz und einer Anekdote ähnelt, aufgrund seiner Kürze und sprachlichen Gestaltung besonders anspruchsvoll ist. Zum anderen wird die Anforderung, Wichtiges und Unwichtiges zu unterscheiden bzw. einen Text zusammenzufassen, von den Lehrkräften dieser Studie in den Interviews ebenso wie in der fachdidaktischen Literatur als generell anspruchsvoll eingeschätzt. Auch Schmidt beurteilt die Anforderung als schwierig (S₀: Z. 415–417) und macht den Schülern dies in der hier analysierten Unterrichtsstunde – so z. B. in der Schlüsselstelle S₂ (S₂: Z. 12–26) – mehrfach explizit deutlich. Während die Schüler also einen *im Sinne der Anfertigung einer Zusammenfassung* anspruchsvollen Text erhalten und die entsprechende Anforderung wohl schon deshalb als Herausforderung erleben, können sie aufgrund der Erklärungen des Lehrers davon

ausgehen, dass es sich nicht ›nur‹ um eine subjektiv wahrgenommene, sondern vielmehr eine generell ›anerkannte‹ Schwierigkeit handelt. In jedem Fall versichern sich Lehrer und Schüler in dieser Stunde gegenseitig, dass sie beide die Beschränkung auf das Wichtige eines Textes als anspruchsvoll begreifen. Da jeweils keiner der Akteure weiter nachfragt – der Lehrer ratifiziert die Beiträge von Friedrich und Pia umgehend (Z. 19, 28) –, bleibt aber offen, *inwiefern* sie die Anforderung konkret als schwierig wahrnehmen. Im Zusammenhang der Textvorträge ist deshalb zu prüfen, ob nochmals darauf eingegangen wird.

Anschließend macht Pia deutlich, dass sie es überdies als schwierig empfindet, das Tempus Präsens umzusetzen (Z. 31). Schmidt reagiert darauf zunächst mit einem *genAU*; (Z. 33). Insofern die Schüler aufgerufen waren, die von ihnen erlebten Probleme beim Verfassen der Inhaltsangabe mitzuteilen – und eben nicht dazu, eine Antwort auf eine Frage zu geben, die man als richtig oder falsch beurteilen kann –, scheint diese Reaktion auf den ersten Blick ungewöhnlich, da sie den Eindruck erweckt, als solle der Beitrag der Schülerin nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern auch (positiv) evaluiert werden. Möglich wäre aber ebenso, dass Schmidt in den Schülergruppen während der zurückliegenden Arbeitsphase Schwierigkeiten mit dem Tempus wahrgenommen hat – und nun zum Ausdruck bringen möchte, dass Pia eine von ihm ebenfalls als problematisch eingeschätzte Anforderung benannt hat. Diese letzte Lesart stützt auch die Fortsetzung von Schmidts Beitrag. Hier erklärt er: *man FÄLLT sehr LEICHT (.) in die vergangenheit,* (Z. 33). Damit deutet der Lehrer an, dass er ›die Vergangenheit‹ gegenüber ›der Gegenwart‹ gewissermaßen als das attraktivere Tempus und die Umsetzung der Zeitform Präsens somit als schwierig begreift.

Anschließend gibt Schmidt den Schülern Gelegenheit, weitere von ihnen erlebte Schwierigkeiten bei der Texterstellung vorzubringen und spricht, da kein Schüler signalisiert, sich dazu äußern zu wollen, einige der Jugendlichen direkt an. Diese möchten oder können die Möglichkeit zu diesbezüglichen eigenen Beiträgen allerdings nicht nutzen (Z. 34–43). Der Lehrer leitet dann zu den angekündigten Textvorträgen der Schüler über und beendet das Gespräch über Schwierigkeiten beim Verfassen von Inhaltsangaben (vorerst). Damit wird mindestens ein weiterer Aspekt der Textarbeit, der sich für den Beobachter bzw. in der Analyse als durchaus ›problematisch‹ erwies, von keinem der Akteure nochmals aufgegriffen: Gemeint ist hier ein Merkmal respektive die Form der von den Schülern zu verfassenden Inhaltsangabe. So war die Vollständigkeit der Textwiedergabe Gegenstand des in der Schlüsselstelle S₂ dokumentierten Gesprächs zwischen Friedrich auf der einen und den anderen Mitgliedern seiner Gruppe sowie dem Lehrer auf der anderen Seite. Dabei wies der Lehrer zumindest die Gruppe um Friedrich – der dafür eintrat, dass die Inhaltsangabe unvollständig zu sein hat – an, eine vollständige Inhaltsangabe anzufertigen (S₂: Z. 88–94), obwohl er die Klasse im Zuge der Aufgabenstellung noch dazu aufforderte, sich beim Schreiben an Klappentexten oder Filmhinweisen zu orientieren (die eine Vorlage meist unvollständig wiedergeben) (S₂: Z. 31f.). Entweder nehmen die Akteure diesen Gesichtspunkt nun aber nicht als Problem wahr oder die Schüler bringen nicht den ›Mut‹ auf, ihn nochmals anzusprechen, nachdem der Lehrer in der Schlüsselstelle S₂ auf Einwände Friedrichs nur vereinzelt einging und der Gruppe vermittelte, an seiner Aufforderung zur Anfertigung einer vollständigen Inhaltsangabe unbedingt festzuhalten (S₂: Z. 96–100). Jedenfalls erscheinen in der ›offiziellen Wahrnehmung‹ der Akteure die Zusammenfassung/Kürzung des Ausgangstexts sowie die Umsetzung des Tempus als

primäre Schwierigkeiten bei der Anfertigung der Inhaltsangabe. Aspekte wie die Funktion und Vollständigkeit der Inhaltsangabe werden hingegen nicht problematisiert.

Schmidt kündigt anschließend an, mehrere der von den Schülern angefertigten Texte vorlesen lassen zu wollen und erklärt den Jugendlichen: ihr SAGT aber was dazu, (-) äh jetzt groß, (--) KRITIK woll=n wir nich machen, weil, (.) es ja n TEST war, n versUCH war- (Z. 45f.). Offensichtlich verwendet der Lehrer den Begriff ›Kritik‹ hier im Sinne der Ansprache von Fehlern (s.a. S₀: Z. 198–238). Er fordert die Schüler somit dazu auf, eine Art Feedback zu geben – sie sollen was dazu, (Z. 45) sagen –, dabei aber keine Fehler zu erwähnen. In der Begründung rekurriert der Lehrer auf die besondere Unterrichtssituation, die er mit den Ausdrücken ›Test‹⁴⁸ und ›Versuch‹ beschreibt. Mit anderen Worten: Er definiert den Unterricht als Lernsituation (s.a. S₂: Z. 123f.; Kap. I).

WEINERT (1999b: 33) zufolge aber brauchen Fehler in Lernsituationen »nicht vermieden zu werden, weil man aus ihnen lernen kann«. Insofern die Schüler dieser Klasse im Deutschunterricht zum ersten Mal eine Inhaltsangabe anfertigen, sind Fehler und Missverständnisse auch erwartbar – sie können zudem deutlich machen, was die Schüler schon beherrschen und welche Aspekte beim Üben von Inhaltsangaben in Zukunft besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Deshalb ist es bemerkenswert, dass Schmidt in dem (scheinbar) als Lernsituation definierten Unterricht negative Kritik, also das Ansprechen von Fehlern, pauschal ablehnt. Fehler erscheinen hier per se als nachteilig, nicht als etwas, das beim Lernen helfen kann.⁴⁹ Schmidt relativiert die Absage an das Ansprechen von Fehlern allerdings etwas, indem er fordert, dass nicht *groß* Kritik geäußert werden solle. Deshalb ist das Feedback auf die Textvorträge der Schüler im Folgenden auch im Hinblick darauf, ob und gegebenenfalls welche Fehler angesprochen werden, zu untersuchen.

Im Anschluss tragen mehrere Schüler ihre in Gruppen verfassten Inhaltsangaben des Textes »Frei erzogen« (Abb. 8) vor. Pia macht dabei den Anfang (Z. 65–75). Die von ihr vorgelesene Textwiedergabe beginnt mit der auf dem Arbeitsblatt vorgeschlagenen Formel »Die Geschichte handelt von«. Da über die Formel bzw. die Anforderungen des Einleitungssatzes im Unterricht zuvor nicht gesprochen wurde, ist es nun nicht überraschend, dass in der von Pia vorgetragenen Einleitung (wie auch im gesamten Text) kein abstrakter Überblick über die Handlung gegeben wird, sondern »nur« von einigen Personen des Ausgangstextes die Rede ist. Auf diese Personen beziehend – sie stehen im supermarkt an=er Kasse, (Z. 66f.) – steigt der Text dann in die Handlungswiedergabe ein. Dabei übernimmt der Schülertext die ›Struktur‹ des Ausgangstextes.

48 Der Ausdruck ›Test‹ verweist hier keineswegs auf die Situation einer Leistungsüberprüfung im Sinne einer Klassenarbeit. Vielmehr verwendet Schmidt den Ausdruck im Sinne des Ausprobierens von etwas.

49 Auf die Frage, ob er bei der Stundenvorbereitung bereits geplant hat, dass es keine (negative) Kritik gibt, sagt, Schmidt im Interview: Hab ich so gedacht. Kann ich ja nich machen, weil einfach das war schon ne starke Anforderung an die, ne? (I: Ja.) Und gerade das freie Schreiben, auch Texte zu schreiben fällt denen unheimlich schwer (S₀: Z. 198–202). Im Weiteren führt er für sein Vorgehen mehrfach die Begründung an, Motivationsschwierigkeiten vorzubeugen: Und wenn man wieder Kritik gleich übt, is auch=n Problem, [...] dann unterbind ich vielleicht Motivation (S₀: Z. 212–214). Wenn dies zutrifft, ist es ein Indiz dafür, dass die Schüler nicht gelernt haben, mit Fehlern so umzugehen, dass sie daraus lernen können. Es deutet darauf hin, dass sich die Jugendlichen vielmehr scheuen, Fehler zu zeigen und /oder auch nicht wissen, Fehler so anzusprechen, dass das Gegenüber sich nicht dafür ›schämen‹ muss. Das kann letztlich dazu führen, dass Schüler generell Angst haben, Fehler zu machen und permanent eine Art ›Leistungsdruck‹ wahrnehmen (s. dazu WEINERT 1999a; b).

Zu Beginn werden somit lediglich die auch im Ausgangstext *zunächst* genannten drei Personen (eine Schwangere, eine Mutter und deren Kind) eingeführt. Dann wird das Geschehen entsprechend dem Aufbau im Bezugstext Schritt für Schritt ohne Vorgriff wiedergegeben: So wird zunächst das mehrfache Anstoßen der Schwangeren, verursacht durch ein Kind, erläutert, dann die Reaktion der Schwangeren sowie die Erwiderung der Mutter des Kindes. Erst anschließend erwähnt der Schülertext auch den jungen Mann als weitere Figur und geht auf sein Verhalten ein. Auf diese Weise entsteht wie im Ausgangstext ein kleiner Spannungsbogen: Eine zunächst alltäglich scheinende Situation im Supermarkt spitzt sich zu, auf dem Höhepunkt betritt ein junger Mann die ›Bühne‹ und sorgt für eine überraschende Wendung. Die Textwiedergabe enthält somit wie die Vorlage eine Überraschung bzw. Pointe, die zugleich den Schluss bildet.

Auch sprachlich lehnt sich der Schülertext stark an den Ausgangstext an. Überdies wird, jeweils mit dem Verb ›sagen‹ eingeleitet, die wörtliche Rede komplett übernommen. An einigen Stellen deutet sich aber auch der Versuch an, eigene Begriffe für das Verhalten der Figuren finden: So z. B. wird die Reaktion der Mutter als *trotzig*; (Z. 70) bezeichnet. Außerdem ist das Bemühen erkennbar, die in der Stunde eingeführten sprachlich-formalen Merkmale der Inhaltsangabe (wie das Tempus) umzusetzen. Dennoch tendiert der Schülertext aufgrund der strukturellen und sprachlichen Nähe zum Ausgangstext eher zur Form der Nacherzählung denn zur Inhaltsangabe.

Schmidt wiederum fordert im Anschluss an das Vorlesen von Pias Klassenkameraden eine Rückmeldung: *was sagt ihr zum ersten versuch?* (Z. 77). Auffällig ist hier sein abermaliger Hinweis darauf, dass die Schüler zum ersten Mal eine Inhaltsangabe angefertigt haben. Friedrich äußert sich daraufhin positiv über den Text, dieser sei *ganz verständlich*, (Z. 79). Schmidt ratifiziert diesen Beitrag (Z. 81), thematisiert ihn aber nicht: Offen bleibt somit, worauf genau Friedrichs Äußerung zielt und ob das »ganz« im Sinne einer Einschränkung oder Steigerung der Qualifizierung des Texts als »verständlich« zu begreifen ist. Der Lehrer verweist dann auf die im Schülertext wiedergegebene wörtliche Rede. Seinen Hinweis, dass man diese *umformulieren*. (Z. 85) müsse, bettet er dabei in Erklärungen ein, die sinngemäß besagen, dass die Anforderung bisher nicht erwähnt worden sei und erst später behandelt werde (Z. 81–86). Schmidt macht also deutlich, dass die Schüler diese Anforderung nicht kannten – und er, so kann man folgern, deren Nicht-Umsetzung auch nicht als einen Fehler im Sinne der expliziten Anforderungen bewertet. Dennoch scheint es ihm wichtig zu sein, überhaupt auf diese Anforderung und deren Nicht-Beachtung hinzuweisen, wobei bemerkenswert ist, dass er keine Funktion für die Notwendigkeit nennt, direkte in indirekte Rede umzusetzen.

Im Anschluss daran erklärt der Lehrer, *aber sonst so:, (-) war schon mal ganz gut*; (Z. 86f.), und fordert die Schüler zur Beifallsbezeugung für die Gruppe auf; dann leitet er zum nächsten Textvortrag über. Damit wird Pias Gruppe in ihrer Arbeit bestätigt. Die im vorausgegangenen Plenumsgespräch als schwierig herausgehobenen Aspekte, sich auf das Wichtige eines Textes zu beschränken und im Tempus Präsens zu schreiben, werden somit nicht thematisiert. Auch die bei der Analyse des Schülertextes herausgestellte auffällige sprachliche und strukturelle Nähe zum Ausgangstext wird nicht angesprochen. Ebenso wird nicht problematisiert, ob die in dem Schülertext verwendeten Begriffe für das Verhalten der Figuren angemessen sind oder diese das im Tafelbild niedergeschriebene Gebot »sachlich bleiben« unterlaufen. Das konkrete Feedback des Lehrers für die Gruppe beschränkt sich also auf einen Aspekt, der im bisherigen Unterricht noch

keine Rolle spielte und den zu berücksichtigen die Schüler auch nicht aufgefordert waren. Die Anforderungen, die sie aber tatsächlich umsetzen sollten (das Arbeitsblatt verwies auf die Beachtung der Merkmale an der Tafel), werden in den Rückmeldungen nicht aufgegriffen. Die Schüler, die an dem Text gearbeitet haben, erfahren also nicht, ob und inwiefern ihr Text diesen Anforderungen genügt.⁵⁰

Nach diesen Rückmeldungen liest die Schülerin Helena den von ihrer Gruppe verfassten Text vor (Z. 109–119). Dieser beginnt ebenfalls mit der oben schon genannten Einleitungsformel; auch hier werden in dem Zusammenhang die handelnden Personen und nicht etwa Themen des Textes aufgeführt. Im Unterschied zum von Pia vorgetragenen Text werden in der Einleitung jedoch alle im Ausgangstext handelnden Figuren erwähnt, also auch der junge Mann, der dort erst am Ende auftritt. Die »eigentliche« Textwiedergabe folgt dann sprachlich und strukturell stark dem Ausgangstext. So wird nicht nur die wörtliche Rede direkt wiedergegeben, auch werden weitere Textteile komplett übernommen, z. B. die folgende Passage (bei der es sich also nicht um die »Umformulierung« (Z. 85) direkter Rede handelt, da der Konjunktiv bereits im Original Verwendung findet): *ob ihr sohn das nicht unterlassen könne*; (Z. 113).⁵¹ Außerdem endet die Textwiedergabe (wie der Bezugstext) mit einem Überraschungsmoment. Zugleich finden sich am Schluss des ansonsten im Präsens verfassten Texts mehrere Verben im Präteritum: Man könnte also sagen, die Pointe oder der »Höhepunkt« des Ausgangstextes wird durch die besondere Tempuswahl zusätzlich markiert. Insgesamt scheint auch dieser Schülertext eher der Nacherzählung als der Inhaltsangabe verpflichtet zu sein.

Nachdem der Lehrer den von Pia vorgelesenen Schülertext als »sonst ganz gut« (Z. 86f.) charakterisiert hatte, ratifiziert er die Textwiedergabe aus der Gruppe von Helena nun mit *gut, AUCH*, (Z. 121). Anschließend applaudiert Schmidt gemeinsam mit den Schülern und weist dann darauf hin, dass in der Textwiedergabe zweimal ein Vergangenheitstempus verwendet worden sei (Z. 125f.) – tatsächlich finden sich dort drei Verben im Präteritum. Der Lehrer erklärt dazu: *da fällt man gleich leicht in diese, (-) alte SCHIENE-* (Z. 127). Durch die Verwendung des Indefinitpronomens »man« wird hier eine über die konkrete Situation hinausgehende Geltung der Aussage angedeutet. Frei ausgelegt erscheint der Gebrauch der Vergangenheitstempora somit als etwas, was (den Schülern) vertraut ist und was es nun zu »überwinden« gilt. Schließlich macht Schmidt deutlich, dass in diesem Schülertext ebenfalls die wörtliche Rede direkt wiedergegeben wurde (Z. 127f.) und leitet dann zum nächsten Textvortrag über. Wie schon bei der Rückmeldung auf den von Pia vorgetragenen Schülertext wird auch hier die anfangs im Plenumsgespräch als schwierig angesprochene Umsetzung der Beschränkung auf das Wesentliche des Ausgangstextes nicht zum Thema gemacht. Außerdem bleibt unerwähnt, dass in diesem Schülertext über die Textstellen des Ausgangstextes mit wörtlicher Rede hinaus weitere Textteile unverändert übernommen wurden. Ähnlich wie zuvor die Gruppe um Pia erfährt also auch die von Helena nicht, welche Aspekte ihres Texts als gelungen und weniger gelungen gelten können. Aufgrund der Bestätigung durch den Lehrer

⁵⁰ Die Jugendlichen könnten die Aufforderung des Lehrers an die Schülerschaft, der Gruppe zu applaudieren, zwar als positive Evaluation deuten – allerdings forderte Schmidt zuvor auch zum Vermeiden negativer Kritik auf.

⁵¹ Interessanterweise ist in diesem (und nur in diesem) Schülertext von einem Sohn die Rede, obwohl der Ausgangstext keine Hinweise auf das Geschlecht des Kindes gibt. Das wird aber von keinem der Akteure thematisiert (ganz anders ist dies in einem vergleichbaren Fall in einer anderen Klasse; s. die Schlüsselstelle K_3).

(Z. 121, 128 f.) *kann* aber auch sie den Eindruck erhalten, wesentliche Aspekte der Textform Inhaltsangabe bewältigt zu haben.

Dann trägt Viktoria den von ihrer Gruppe angefertigten Text vor (Z. 134–145). Ein Gespräch dieser Gruppe – zu welcher neben Viktoria die Schüler Beate, Friedrich und Oliver gehören – in der dieser Schlüsselstelle vorausgehenden Arbeitsphase wurde in Abschnitt 1.2 vertieft analysiert: Während Friedrich hier dafür hielt, dass der Ausgangstext in der Inhaltsangabe unvollständig wiederzugeben ist, wies der Lehrer die Schüler (mit einer fachlich durchaus zweifelhaften Begründung) an, den Ausgangstext vollständig wiederzugeben. Friedrich schien sich damit zu arrangieren.

Hier wird nun deutlich, dass die Schüler aus der Gruppe die Anweisung des Lehrers tatsächlich umgesetzt haben. Auch ihr Text beginnt mit der oben genannten Einleitungsformel, in deren Rahmen (wie in der Textwiedergabe aus Helenas Gruppe) alle Personen des Bezugstextes eingeführt werden. Darüber hinaus zeichnet er sich gegenüber den anderen vorgetragenen Schülertexten (und d.h. auch, gegenüber dem von Jacqueline im Anschluss vorgelesenen Text) dadurch aus, dass er sich vom Wortlaut der Vorlage zumindest *vergleichsweise* stärker löst. Das zeigt sich bereits in der Einleitung, in welcher der Titel nicht bloß zitiert, sondern gleichsam »zum Programm« gemacht wird und von der *geschichte des FREI erzogenen kindes*. (Z. 135) die Rede ist. Darüber hinaus wird die indirekte Rede aus dem Ausgangstext in direkte Rede umgesetzt und die wörtliche Rede des jungen Mannes in der Geschichte leicht variiert. Über diesen heißt es in der Inhaltsangabe (was im Ausgangstext vorausgesetzt wird, aber nicht expliziert ist) außerdem, dass er das *gespräch- (...) zwischen den frauen, (-) verfolgte*, (Z. 142). Diese Passage aus der Textwiedergabe ist erwähnenswert, weil hier im Unterschied zu den meisten anderen Schülertexten die Formulierungen der Vorlage zumindest in Ansätzen verlassen werden. Dabei übernehmen die Schüler der Gruppe um Viktoria allerdings das Tempus des Bezugstextes, das Präteritum. Auch in struktureller Hinsicht lehnt sich dieser Schülertext stark an den Bezugstext an, er endet unmittelbar mit der Pointe. Resümierend kann also festgehalten werden, dass dem Schülertext auf der einen Seite der Versuch zugeschrieben werden kann, sich sprachlich etwas vom Ausgangstext zu lösen, auf der anderen Seite dessen Nähe zur Nacherzählung aber unverkennbar ist.

Schmidt reagiert auf die von Viktoria vorgelesene Textwiedergabe in bekannter Weise: *ne? auch, gut*; (Z. 147). Nach einer Beifallsbezeugung verweist er allerdings auf einen Fehler und stellt eine entsprechende Frage: *ein fehler, (-) auch durchgehend, was wurde gemacht*, (Z. 152). Dabei können die Ausdrücke »auch« und »durchgehend« als Hinweise, worauf der Lehrer mit seiner Frage zielt – nämlich auf einen Fehler, der bereits einmal angesprochen wurde und der zudem mehrfach auftaucht –, verstanden werden. Unter Berücksichtigung des bisherigen Plenumsgesprächs kommt somit insbesondere ein grammatischer Aspekt in Betracht. Rebekka verweist nun auch darauf, dass das Präsens nicht verwendet wurde (Z. 155). Der Lehrer ratifiziert diesen Beitrag und erklärt dann sinngemäß, dass die Schüler ein Vergangenheitstempus verwendet haben, im Zusammenhang der Textform Inhaltsangabe jedoch das Präsens gefordert ist. Danach verweist er abermals auf den Aspekt der wörtlichen Rede: *und wie geSAGT, mit der wörtlichen REDE, das kommt später nochmal*. (Z. 157 f.). Offen bleibt dabei jedoch, dass in dem Text der Gruppe nicht nur die wörtliche Rede direkt wiedergegeben, sondern auch indirekte in direkte Rede umgesetzt wurde. Schließlich leitet Schmidt zum nächsten Textvortrag über.

Das bedeutet: Auch im Feedback auf diese Textwiedergabe wird auf den im Plenumsge­spräch zuvor als schwierig herausgestellten Aspekt, Wichtiges und Unwichtiges zu unter­ scheiden, nicht eingegangen. Ebenso wird nicht angesprochen, dass sich dieser Schüler­ text vom Wortlaut des Ausgangstextes *vergleichsweise* stärker – ›absolut‹ ist die Nähe immer noch sehr deutlich – löst.⁵² Zwar kam die Anforderung, eigene Worte zu gebrauchen, bei der Erarbeitung der Textform Inhaltsangabe am Beginn der Stunde noch nicht zur Spra­ che (s. Abschn. 1.1). Die Anforderung, direkte Rede indirekt wiederzugeben, ist in dem Zu­ sammenhang jedoch auch nicht besprochen worden, wird beim Feedback auf die Schüler­ texte vom Lehrer nun aber immer wieder aufgegriffen.

Im Anschluss liest Jacqueline den Text aus ihrer Gruppe vor (Z. 186–195). Auffallend ist nun, dass dieser im Unterschied zu den bisher vorgetragenen Textwiedergaben am Beginn keine einleitende Formel, wie sie auf dem oben schon erwähnten Arbeitsblatt vorgeschla­ gen wurde, verwendet. Stattdessen steigt der Text wie die Vorlage sozusagen unmittelbar in das Geschehen ein: im SUPERmarkt an der schlange steht eine schwangere frau, (Z. 186). Auch darüber hinaus bleibt die Textwiedergabe sprach­ lich und strukturell nah am Ausgangstext: So wird sowohl die direkte als auch die indi­ rekte Rede aus der Vorlage übernommen. Zudem nehmen die Schüler die Wertungen des Figurenverhaltens durch den Erzähler auf, z. B. wenn es heißt: die mutter ant­ wortet unverschämt? (Z. 189f.); ein mann hinter der frau hat, (---) die unverschämtheit mitbekommen; (Z. 191f.). Am Schluss führt auch dieser Schülertext zu einer Pointe: Dabei kann das Überraschungsmoment seine Wirkung durch den besonderen Beginn des Textes voll entfalten. Aufgrund dieser Gestal­ tung würde ein (uninformierter) Hörer/Leser, welcher die dem Text zugrunde liegende Schreibaufgabe nicht kennt, stark an eine (›Primär‹-)Erzählung erinnert werden. In jedem Fall gibt es nahezu keine Hinweise auf die intendierte Textform Inhaltsangabe bzw. dar­ auf, dass es sich überhaupt um eine Textwiedergabe (also einen Text *über* einen Text) han­ deln soll (s. zu solchen Hinweisen HAUSENDORF & KESSELHEIM 2008: 189 ff.; s. des Weiteren KESELING 1984: 147 zu Bedingungen, denen Einleitungssätze für summaries genügen müssen).

Der Lehrer wiederum ratifiziert den Textvortrag ähnlich wie die zuvor vorgetragenen Schü­ lertexte zunächst mit gu:t; (ja-) (Z. 197). Dann applaudieren er und die Schüler. Dabei stößt Michael, der zur Gruppe von Jacqueline gehört, Jubelschreie aus, woraufhin Schmidt bekräftigt: oh=ja. (---) gut- äh:- (Z. 204). Anschließend ruft Michael in die Klasse, dass die Gruppe es toll gemacht habe (Z. 204). Wenngleich offen bleibt, auf was er sich genau bezieht, kann man davon ausgehen, dass es im weitesten Sin­ ne um die Aufgabenbearbeitung respektive den Schülertext geht. Einige Schüler aus sei­ ner Gruppe drücken jedenfalls ihre Zustimmung zu der Aussage aus. Schmidt wiederum geht im Anschluss daran nicht weiter auf den von Jacqueline vorgetragenen Text ein, son­ dern resümiert seine Einschätzung der Schülerarbeit bzw. der Schülertexte im Allgemeinen (Z. 211–218). Dabei drückt er zunächst seine Zufriedenheit damit vor dem Hintergrund

⁵² Vor dem Hintergrund, dass die Schüler im Deutschunterricht zum ersten Mal dazu aufgefordert waren, eine Inhalts­ angabe anzufertigen, scheinen diese ›feinen Unterschiede‹ aber durchaus bedeutend: Wenn die Schüler eine Vorstel­ lung der Textform entwickeln und lernen sollen, abstrakte Regeln wie die Wiedergabe eines Textes mit eigenen Wor­ ten anzuwenden, können die Versuche der Gruppe um Viktoria, sich von den Formulierungen des Ausgangstextes zu lösen – auch im Hinblick darauf, ob hier andere (vom Lehrer erst in der Textbesprechung erwähnte) Anforderun­ gen (wie die, keine wörtliche Rede zu verwenden) verletzt werden –, als durchaus diskussionswürdig gelten.

einer Erklärung, in der er auf die Schwierigkeit der Textform sowie deren Unbeliebtheit bei Schülern verweist, aus. Dann erklärt er, wann und wie die Textform weiter bearbeitet wird und formuliert schließlich ein im Hinblick auf die Adressaten ungerichtetes Lob: aber das war schon mal so, (-) für=s erste mal eigentlich ganz prima. (Z. 217f.). Diese Äußerung kann einerseits als Zusammenschau begriffen werden, in der von den Differenzen der Schülertexte/-beiträge abstrahiert wird. Andererseits kann dieser Äußerung auch eine motivierende Funktion zugeschrieben werden, insofern der Lehrer die Arbeit der Schüler ›öffentlich‹ anerkennt.

Bemerkenswert ist jedoch, dass Schmidt dieses Resümee vorlegt, ohne auf den Text aus der Gruppe um Jacqueline oder die Reaktionen aus ihrer Gruppe näher einzugehen. So stellt er die Textwiedergabe durch seine Ratifizierung bzw. die recht allgemein gehaltene Qualifizierung als gut (Z. 197, 204) zunächst in eine Reihe mit den anderen vorgetragenen Schülertexten, zu denen er sich ähnlich äußerte. Darüber hinaus gibt er keine weiteren Rückmeldungen. Das aber heißt, weder wird angesprochen, dass der Schülertext kaum als Inhaltsangabe erkennbar und nur bedingt als »sachlich« (Abb. 7) zu beurteilen ist, noch wird auf die im Plenumsgespräch am Beginn der Schlüsselstelle als schwierig herausgestellten Aspekte eingegangen. Während man darin die Fortsetzung der bisherigen ›Rückmeldepraxis‹ sehen könnte, weicht der Lehrer aber insofern von dieser Praxis ab, als er *nur* dieser Gruppe *nicht* zurückmeldet, dass in ihrer Textwiedergabe (wie in den bisher vorgetragenen Schülertexten auch) die wörtliche Rede direkt wiedergegeben wurde.

Damit wird *ausschließlich* bei diesem Schülertext kein verbesserungswürdiger Aspekt angesprochen. Die Schüler können deshalb den Eindruck erhalten, dass die Gruppe um Jacqueline die Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen, im Vergleich besonders gut bewältigt hat. Möglicherweise trägt das auch zu der ›übermütigen‹ Reaktion der Schüler aus dieser Gruppe bei. In jedem Fall scheinen sie anzunehmen, dass sie einen hervorragenden Text angefertigt haben und lassen dies auch die Klasse wissen (Z. 203–209). Das wiederum bleibt vom Lehrer unwidersprochen. Indem er rasch zu dem bereits angesprochenen allgemeinen Resümee überleitet, vermittelt er der Klasse vielmehr den Eindruck, der (Selbst-)Einschätzung der Gruppe von Jacqueline nicht entgegenzustehen. Dies kann dazu führen, dass die Jugendlichen den von Jacqueline vorgetragenen Text zumindest in der Gegenüberstellung mit den anderen vorgetragenen Textwiedergaben als ›modellhaft‹ betrachten.

* * * * *

In der folgenden Zwischenbilanz wird zunächst die Untersuchung der Schlüsselstelle S₃ rekapituliert. Anschließend geht es darum, die bisherigen Analysen der von Schmidt geleiteten Stunde zueinander in Beziehung zu setzen: Dabei werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Frage, was die Schüler in dieser Stunde über die Inhaltsangabe lernen bzw. welche im Rahmen der Textform relevanten Kompetenzen sie weiterentwickeln können, zusammengefasst. Eine besondere Rolle spielen dabei der Ausgangstext sowie die Schreibaufgabe.

Die Untersuchung der Schlüsselstelle S₃ zeigte, dass in allen vorgetragenen Schülertexten der Bezugstext vollständig wiedergegeben wird. Das ist insofern bemerkenswert, als das Plenumsgespräch in der Schlüsselstelle S₁ sowie die Aufgabenstellung des Lehrers zur Inhaltsangabe in der Schlüsselstelle S₂ anderes erwarten lassen konnten. So wurde

rekonstruiert, dass viele Schüler sich in ihren Äußerungen bei der Erarbeitung der Textform Inhaltsangabe in sprachlich-struktureller Hinsicht am ›Vorbild‹ der unvollständigen und Spannung erhaltenden Programmvorschau ausrichteten (s. Absch. 1.1). Und im Anschluss erteilte der Lehrer den Schülern die Aufgabe, sich beim Verfassen der Inhaltsangabe am Modell des Klappentextes oder der Programmvorschau zu orientieren (s. Absch. 1.2). Nun machte Schmidt der Gruppe um Viktoria und Friedrich zwar im Laufe des Arbeitsprozesses deutlich, dass er von den Jugendlichen die Anfertigung einer vollständigen Inhaltsangabe erwartete, womit er zugleich (implizit) von den in der Schreibaufgabe modellhaft angegebenen Formen der Inhaltsangabe Abstand nahm. Jedoch gab der Lehrer in keiner der anderen Gruppen eine entsprechende Erklärung. Hier kann nur vermutet werden, weshalb auch die anderen Schülertexte auf den gesamten Ausgangstext eingehen.⁵³

In jedem Fall wird in der Schlüsselstelle S₃ von keinem der Akteure thematisiert, wie die vom Lehrer *konkret* erteilte Schreibaufgabe, eine Inhaltsangabe praktisch für so=n kleines KLAPPbuch oder für ne fernsehzeitschrift, (S₂: Z. 31f.) zu erstellen, von den Schülern umgesetzt wurde – obwohl viele der damit verbundenen (höchst komplexen) Anforderungen im Hinblick auf eine Adressatenorientierung in den von den Jugendlichen vorgetragenen Textwiedergaben kaum als bewältigt gelten können: Völlig unklar ist, inwiefern die Lektüre der von den Schülern angefertigten Inhaltsangaben für einen potenziellen Leser von Programmvorschauen / Klappentexten vor der Rezeption der Vorlage lohnenswert sein könnte oder inwiefern in den Inhaltsangaben die bei solchen Formen wichtige werbende Funktion zum Tragen kommt. Ob die Akteure den Widerspruch zwischen der vom Lehrer erteilten Schreibaufgabe und der Art, wie die Schüler sie exekutieren, nicht bemerken, lässt sich nur schwer beantworten. Unabhängig davon ist festzuhalten, dass dieser Aspekt in der Stunde ›unproblematisch‹ bleibt.

Aus einer Lernperspektive ist nun von besonderer Bedeutung, wie die Schüler die Schreibaufgabe im Weiteren bewältigt haben. Dafür kann man ihre Texte unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten. Im Vorfeld der Textvorträge werden z. B. zwei Aspekte der Texterstellung als schwierig herausgehoben (Z. 13–43): (1) Die Beschränkung auf das Wesentliche des Ausgangstextes und (2) die Umsetzung der Zeitform Präsens.

Ad 1) Dass die Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem bei diesem Text eine besondere Herausforderung darstellt, wurde bereits erläutert. Die Schülertexte selbst sind zwar nicht besonders kurz. Allerdings schaffen es die Jugendlichen, im Hinblick auf die Wortzahl (ohne Berücksichtigung der beim Vorlesen auftretenden Wiederholungen, Diskursmarker, Verzögerungslaute usw.) kürzere Textwiedergaben anzufertigen. So umfassen drei von ihnen, das sind die von Jacqueline, Viktoria und Helena vorgetragenen Texte, ungefähr die Hälfte der Länge des Ausgangstextes: Sie unterscheiden sich diesbezüglich nur unwesentlich, die von Helena vorgelesene Textwiedergabe ist allerdings die kürzeste. Die längste stammt aus der Gruppe von Pia und umfasst circa drei Fünftel der Länge des Bezugstextes. Nun macht die Analyse des Ausgangstextes deutlich, dass eine weitergehende

⁵³ Während die Schüler die Schreibaufgabe bearbeiteten, verließen einige von ihnen mitunter auch für kurze Zeit ihre Gruppen. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass die Schüler aus der Gruppe um Viktoria und Friedrich im Zuge dessen die Forderung des Lehrers, den Text komplett wiederzugeben, ›informell‹ an ihre Klassenkameraden weitergegeben haben. Gleichwohl kann diese Vermutung nur schwer gestützt werden, denn in dieser Arbeitsphase richteten sich die Kameras auf den Lehrer und die Gruppe um Viktoria; zur Arbeit in den anderen Gruppen gibt es nur vereinzelte Audio- und Videodaten (s. Kap. III zur Datenerhebung). – Denkbar ist überdies, dass die Schüler die Schreibaufgabe (S₂) oder die Erklärungen des Lehrers zur Textform (S₁) auf spezielle Weise aufgefasst und deshalb in den Inhaltsangaben den kompletten Text wiedergegeben haben.

Zusammenfassung der Vorlage unter der Voraussetzung, das Geschehen vollständig wiederzugeben, nur schwer möglich ist. Die einzige Möglichkeit, eine wesentlich kürzere Textwiedergabe anzufertigen, nämlich die abstrakte Handlungswiedergabe oder die Nennung von Themen und Motiven des Ausgangstextes im Einleitungssatz, wird vom Lehrer gar nicht angesprochen und kommt in der Stunde nicht zur Geltung. Das bedeutet, die Schüler fassen die Ausgangstexte zwar etwas zusammen; der Spielraum dafür, den Ausgangstext im Rahmen einer vollständigen Inhaltsangabe möglichst komprimiert wiederzugeben, wurde von ihnen aber noch nicht komplett ausgeschöpft.

Ad 2) Die Umsetzung des Tempus wird von den Akteuren zu Beginn der Schlüsselstelle S_3 ebenfalls als Herausforderung beschrieben. So erfüllen auch nicht alle von ihnen vorgetragenen Texte die Anforderung, die Texte im Präsens zu verfassen (obwohl die Schüler auf einem ihnen vorliegenden Arbeitsblatt eigens daran erinnert werden). Die Ursachen dafür können vielfältig sein. So mögen grammatische oder terminologische Defizite zu den empfundenen und tatsächlichen Schwierigkeiten mit der Zeitform beitragen (in anderen Stunden aus dieser Studie machen Schüler z. B. explizit deutlich, dass sie mit den Begriffen ›Gegenwart‹ und ›Präsens‹ nur wenig anfangen können). Insofern die Schüler sich bei ihren Textwiedergaben offenbar eher an der ihnen vertrauten Form der Nacherzählung orientieren, bei der grundsätzlich zwar unterschiedliche Tempora verwendet werden können, aber sehr häufig das Präteritum gebraucht wird, mag es auch sein, dass dieses für sie das ›Mittel der Wahl‹ ist – oder aber sie das Tempus gar nicht beachten, weil ihnen dieses bei einer Nacherzählung unwichtig erscheint. Was tatsächlich zu den Schwierigkeiten geführt hat, lässt sich hier nicht abschließend beantworten. Sollte es jedoch zutreffen, dass nicht in erster Linie grammatische oder terminologische Defizite, sondern auch die Vorstellungen der Textform Inhaltsangabe zu den Schwierigkeiten mit der Zeitform führen, muss bezweifelt werden, dass die bloße Forderung, das Präsens einzuhalten (ohne die Textform weitergehend zu thematisieren), im Hinblick auf das Umsetzen dieser Anforderung und die Aneignung der Inhaltsangabe langfristig erfolversprechend ist.

Die Untersuchung der Textwiedergaben machte des Weiteren deutlich, dass die Schülertexte im Hinblick auf das Loslösen vom Wortlaut der Vorlage und die Erkennbarkeit der intendierten Textform differenziert werden können. So wurde herausgestellt, dass bei den von Pia und Viktoria vorgetragenen Texten immerhin das Bemühen erkennbar ist, zumindest stellenweise eigene Formulierungen zu gebrauchen und von der Ausdrucksweise des Bezugstextes abzuweichen. Insbesondere der Text aus der Gruppe um Viktoria fällt diesbezüglich auf, wenngleich alle Textwiedergaben ›absolut‹ betrachtet ausgesprochen nah am Ausgangstext bleiben. Überdies zeigte sich, dass die von Pia, Helena und Viktoria vorgelesenen Textwiedergaben im Unterschied zu dem von Jacqueline vorgetragenen Text begründete Rückschlüsse darauf zulassen, welche Textform angestrebt wird. D. h., die drei erstgenannten Texte geben dem Leser/Hörer, der nicht um die zu bewältigende Aufgabe weiß, zumindest Signale, dass es sich überhaupt um eine *Textwiedergabe* handelt (s. zu typischen Signalen für Textformen exemplarisch auch HUFSEISEN 2008).

Trotz dieser Aspekte weist die Untersuchung der Schülertexte darauf hin, dass die Jugendlichen insgesamt noch massive Schwierigkeiten mit den Anforderungen der Inhaltsangabe haben. So zeigt sich, dass die Schüler *auf der einen Seite* zwar den Ausgangstext präzise wiedergeben, dabei alle wesentlichen Handlungszusammenhänge berücksichtigen und den Ausgangstext zugleich kürzen. Darüber hinaus berücksichtigen sie (zum Teil) sprachlich-formale Textnormen wie die ›klassische‹ Einleitungsformel und das Präsens. *Auf der*

anderen Seite bleiben sie dabei allerdings in sprachlicher und struktureller Hinsicht sehr nah am Ausgangstext. So verwenden sie kaum allgemeine Ausdrücke, mit denen sie das Geschehen auf den Begriff bringen; stattdessen gebrauchen sie viele Wendungen aus der Vorlage und geben die entscheidenden Passagen (die wörtliche Rede der Mutter und des jungen Mannes) originalgetreu wieder. Außerdem übernehmen sie Wertungen aus dem Ausgangstext ohne spezielle Kennzeichnungen. Und schließlich orientieren sich alle Gruppen bei der Wiedergabe des Geschehens am Aufbau des Bezugstextes, so dass ihre Textwiedergaben (wie die Vorlage) eine ›Pointenstruktur‹ aufweisen. Die Texte der Schüler können also insgesamt nicht als distanzierte und sachlich-neutrale Darstellungen gelten. Vielmehr geben sie den Ausgangstext in (nach-)erzählender Art und Weise unter Berücksichtigung einiger formaler Normen der Inhaltsangabe wieder. Der Bezugstext wird somit trotz der Kürzungen in sehr ähnlicher Weise reproduziert; von einer Inhaltsangabe kann bei den Schülertexten nur eingeschränkt die Rede sein. Unklar bleibt aufgrund dessen auch, wie weit das Textverständnis der Schüler fortgeschritten ist. Da sie kaum vom Ausgangstext abweichen, bieten ihre Texte nur wenige Hinweise darauf, wie sie die Pointe verstehen und ob sie in der Lage wären, diese auf einen allgemeinen Begriff zu bringen.

Mit dem Wissen, dass die Schüler im Deutschunterricht zum ersten Mal vor der Aufgabe standen, eine Inhaltsangabe anzufertigen, scheint all dies auch nicht überraschend: So erfordert das Erlernen einer komplexen Textform wie der Inhaltsangabe Zeit und Übung. Deshalb ist es aus einer Lernperspektive nicht nur wichtig, zu beschreiben, inwiefern die Texte unter der Maßgabe der Textform Inhaltsangabe als gelungen und weniger gelungen gelten können (wie es z. B. in korpusbasierten Untersuchungen häufig geschieht), sondern ebenso von Bedeutung, den Umgang der Akteure mit diesen Schülertexten zu untersuchen. Das führt zu der Frage, welche Rückmeldungen die Schüler auf ihre Textvorträge erhalten und was sie auf dieser Basis im Hinblick auf die Aneignung der Textform lernen können. Kurzum: Welche Lernprozesse werden durch das Feedback angestoßen?

Bei der Analyse der Schlüsselstelle wurde zunächst hervorgehoben, dass Schmidt die Schüler vor den Textvorträgen sinngemäß zwar dazu auffordert, Rückmeldungen zu geben, aber keine negative Kritik zu äußern bzw. Fehler anzusprechen (Z. 45 f.), obwohl er den Unterricht als eine Art Lernsituation definiert (Z. 46 f.; s. a. S₂: Z. 123 f.). In diesem Zusammenhang ist auf Beobachtungen von WEINERT (1999 b: 33) hinzuweisen, »die zeigen, daß in vielen Schulklassen pseudohafte Leistungssituationen viel häufiger vorkommen als explizite Lerngelegenheiten.«⁵⁴ Die Forderung des Lehrers jedenfalls deutet darauf hin, dass Fehler trotz ihrer Erwartbarkeit – man könnte in dieser Situation gar sagen: Unvermeidbarkeit – nicht als Lerngelegenheit wahrgenommen werden.⁵⁵ Nun muss man berück-

⁵⁴ S. in diesem Zusammenhang auch die von GROEBEN & SCHROEDER (2004: hier insbesondere 325) beschriebenen schulischen Handlungsmuster mit negativen Auswirkungen auf die Lesekarriere von Jugendlichen (insbesondere solchen aus Familien mit bildungsfernem Hintergrund) und den grundsätzlichen Konflikt zwischen verschiedenen Normen, auf deren Basis diese und andere Handlungsmuster entstehen.

⁵⁵ Im Interview macht Schmidt deutlich, dass er davon ausgeht, dass das Ansprechen von Fehlern bei den Schülern im Allgemeinen zu Motivationsschwierigkeiten führt (s. S₀: Z. 198–238). Eine entsprechende negative Wahrnehmung des Fehlers auch in Lernsituationen ist sicherlich nicht leicht zu beeinflussen. Auf jeden Fall spielen die Lehrer aber eine entscheidende Rolle, wenn solche Wahrnehmungen ›aufgebrochen‹ werden sollen und es das Ziel ist, eine ›Fehlerkultur‹ zu entwickeln (s. ALTHOF, Hg., 1999; WEINERT 1999 a: 106 f.). S. dazu auch die allgemeinen Anmerkungen von WEINERT (1998: 16), der für eine »Entkoppelung von Lern- und Leistungssituationen« eintritt. Er erklärt: »Es gibt Schulklassen, in denen permanent eine gespannte Leistungsatmosphäre herrscht [...]. In diesen Klassen fehlt also zeitweilig jene Atmosphäre des Lernens, in der alle das sichere Gefühl haben, etwas Schwieriges ohne Risiko ausprobieren zu dürfen, aus Fehlern lernen zu können und mit anderen zusammenzuarbeiten« (ebd.).

sichtigen, dass die Schüler nicht auf alle Fehler/Verbesserungsmöglichkeiten hingewiesen werden können, wenn sie zum ersten Mal eine Inhaltsangabe anfertigen. Um sich weiterentwickeln zu können, brauchen sie Rückmeldungen zu ausgewählten Aspekten ihrer Texte, denen sie in der Folgezeit gezielt Beachtung schenken sollen. Aus diesem Grund ist von besonderem Interesse, ob die Akteure ein Feedback gestalten, das – wie es der Lehrer fordert – groß, (–) KRITIK (Z. 45) vermeidet, den Schülern aber zugleich Lernperspektiven eröffnet.

Die Analyse der Rückmeldungen zeigt nun, dass insgesamt drei Aspekte der Textwiedergaben angesprochen werden: die Wiedergabe wörtlicher Rede, die Umsetzung des Tempus sowie die Verständlichkeit (der Textwiedergabe). Letzteres wird lediglich einmal erwähnt, nämlich von Friedrich, nachdem der Lehrer das einzige Mal ohne weitere Fokussierung ein Feedback auf einen Textvortrag einforderte (Z. 77–79). Bei den anderen Schülertexten spielt dieser Aspekt keine Rolle mehr. Dabei ist Friedrichs Beurteilung des von Pia vorgelesenen Textes als ganz verständlich, (Z. 79) vergleichsweise allgemein. Geht es darum, das Geschehen und die Pointe der Vorlage anhand der Textwiedergabe nachvollziehen zu können, so trifft die Charakterisierung auch auf die anderen Textwiedergaben zu. In diesem Fall ist das Feedback im Hinblick auf das Erlernen der Textform aber durchaus thematisierungsbedürftig, denn die ›Verständlichkeit‹ hat auch damit zu tun, dass die Schülertexte nah am bereits ›verständlichen‹ Ausgangstext bleiben. Zugespielt formuliert: Die ›Verständlichkeit‹ geht hier womöglich auf Kosten der Anforderung, sich vom Ausgangstext zu lösen, womit sich die Schüler überhaupt erst in die Gefahr begeben würden, ›unverständlich‹ zu werden. Da der entsprechende Beitrag Friedrichs vom Lehrer aber lediglich ratifiziert und nicht weiter besprochen wird, bleibt offen, was der Schüler dabei im Sinn hatte und wie die anderen Akteure ihn verstehen.

Eine prominente Rolle im Feedback von Schmidt spielt die Zeitform (Z. 125–127, 151–157). Er geht dabei nur auf die fehlende Umsetzung der Tempusregel ein, so dass man auch sagen kann, dass es sich bei seinen Rückmeldungen um negative Kritik handelt. Da der Lehrer vor den Textvorträgen nun darauf hinwies, negative Kritik weitgehend vermeiden zu wollen, demonstriert er also, dass die Zeitform für ihn einen außergewöhnlichen Stellenwert hat. In jedem Fall hebt er die Bedeutung des Tempus durch diese Rückmeldungen stark hervor und vermittelt den Schülern indirekt, dass sie darauf besonders zu achten haben. Wenngleich die Akzentuierung ausgewählter Aspekte der Inhaltsangabe im Hinblick darauf, den Schülern eine schrittweise Weiterentwicklung bei der Aneignung der Textform zu ermöglichen, durchaus sinnvoll sein kann, so ist auch daran zu erinnern, dass die Arbeit an anderen Aspekten der Textform unter einer Lernperspektive mindestens ebenso große Bedeutung hat.⁵⁶

Des Weiteren spricht Schmidt bei drei der vier Schülertexte die Wiedergabe wörtlicher Rede an (Z. 81–86, 127 f., 157 f.). Dabei macht er deutlich, dass die Jugendlichen die Regel der indirekten Redewiedergabe vor der Anfertigung der Inhaltsangaben noch nicht kannten, sie also kaum umsetzen konnten. Tatsächlich wurde die Anforderung im Plenumsgespräch der Schlüsselstelle S_1 bei der Erarbeitung der Textform Inhaltsangabe nicht

⁵⁶ Dies gilt freilich nicht, wenn das Tempus (im Rahmen einer verkürzten Auffassung der Inhaltsangabe) als die Textform konstituierend oder die Formen Inhaltsangabe und Nacherzählung zentral unterscheidendes Merkmal betrachtet wird. Entsprechendes wird den Schülern in anderen, dieser Studie zugrunde liegenden Stunden durchaus vermittelt (s. M_1 und H_2; s. a. S_0: Z. 709 f.).

erwähnt. Deshalb ist es bemerkenswert, dass der Lehrer diesen Aspekt hier nun – und zwar mehrfach – anspricht.

Festzuhalten ist damit: Von den im Vorfeld der Textvorträge überhaupt erwähnten Aspekten der Textform (Z. 13–43) – die auch in einem weiterhin sichtbaren Tafelbild festgehalten sind – wird in der Textbesprechung ausschließlich das Tempus thematisiert. Damit wird die Bedeutung der Zeitform besonders hervorgehoben. Darüber hinaus rekurriert Schmidt in seinen Rückmeldungen nur noch auf einen erst im Rahmen der Textbesprechung erwähnten Aspekt, die wörtliche Rede. Anstatt die Schülertexte also erst einmal im Hinblick auf schon eingeführte, zentrale Anforderungen der Inhaltsangabe – wie z. B. die Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem oder eine sachliche Wiedergabe – zu thematisieren, führt der Lehrer hier eine neue Anforderung, die die Schüler bisher gar nicht kannten, ein und gibt ihnen diesbezügliche Rückmeldungen.

Mit dieser Art des Feedbacks werden nun zwar auch Unterschiede der Textwiedergaben bezüglich der Umsetzung des Tempus gewürdigt. Allerdings werden andere in der Analyse hervorgehobene Differenzen der Schülertexte, die das Absehen vom Wortlaut des Ausgangstextes sowie die Erkennbarkeit der intendierten Textform betreffen, in keiner Weise berücksichtigt. Die Schüler erfahren somit nicht, dass über das Tempus hinaus weitere, aus einer Lernperspektive bedeutsame Unterschiede zwischen ihren Texten bestehen. Vielmehr werden solche Differenzen durch das jeweilige Feedback des Lehrers zu den einzelnen Texten, das man frei ausgelegt auf die Formel »gut mit eventuellen Einschränkungen« bringen könnte (Z. 86 f., 121, 147, 197–204), weitgehend nivelliert.

Bestärkt wird ein entsprechender Eindruck bei den Jugendlichen auch durch ein pauschal positives Resümee der Schülerarbeit bzw. der Textwiedergaben durch Schmidt am Ende der Schlüsselstelle (Z. 217 f.). Der Lehrer zeigt sich dabei – wie auch im Interview (S_0: Z. 243–245, 267–285, 302 ff.) – mit der Stunde grundsätzlich zufrieden. Dies ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil es die von ihm mehrfach explizit vorgenommene Definition der Unterrichtsstunde als Versuch oder Lernsituation (s. dazu Z. 46; S_2: Z. 123 f.) erlaubt hätte, in einem Fazit der Stunde ohne »Gesichtsverlust« auch einige missglückte Aspekte zu erwähnen. Schmidt aber spricht tatsächlich nur von Gelungenem. Vor diesem Hintergrund ist nun zu fragen, was die Schüler in der videographierten Stunde im Rahmen der Anfertigung der Inhaltsangabe lernen konnten.

Zunächst ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass das Verständnis des Ausgangstextes »Frei erzo-gen« zu keinem Zeitpunkt in der Stunde thematisiert wird – allein das Lachen der Schüler nach dem Vorlesen des Textes sowie ihre bestätigenden Zurufe auf die undifferenzierte Frage des Lehrers, ob der Text verstanden worden sei (S_2: Z. 3–5), bieten Indizien dafür, dass sie die Pointe begriffen haben. Die vorgetragenen Textwiedergaben hingegen bieten solche Hinweise, wie oben ausgeführt, nicht. Indem sie vielmehr nah am Ausgangstext bleiben und ihn weitgehend reproduzieren, können die Schülertexte nur eingeschränkt die Funktion der Textsicherung und Verständnisüberprüfung erfüllen. Offen bleibt somit z. B., ob die Schüler die Pointe auch begrifflich fassen bzw. sie erklären könnten.

Darüber hinaus ist zu fragen, welche Anforderungen die Schüler bei der Schreibaufgabe gemäß den expliziten Anweisungen überhaupt zu bewältigen hatten. So wird die Inhaltsangabe zu Beginn der Stunde im Zusammenhang der Schlüsselstelle S_1 in einem Plenumsgespräch erst eingeführt; dessen Ertrag wiederum ist in einem Tafelbild festgehalten.

Hier fehlen z. B. Hinweise darauf, dass ein Ausgangstext in einem Einleitungssatz in abstrakter Form auf den Begriff gebracht⁵⁷ oder in einem Hauptteil eigene Worte gebraucht werden sollen. Insofern die Inhaltsangabe in dieser Unterrichtsstunde zum ersten Mal thematisiert wird, kann dies auch durchaus sinnvoll sein, um die Komplexität zu verringern und die Textform Schritt für Schritt einzuführen. Unter der Voraussetzung, dass sich die Schüler bei der Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen, nur an den in der Stunde erwähnten bzw. den im Tafelbild (unter der Überschrift »Was sollte man bei der Anfertigung einer Inhaltsangabe beachten?«) konkret aufgelisteten Anforderungen orientieren, stellt sich allerdings die Frage danach, was die Schüler beim Verfassen einer Inhaltsangabe zu der Vorlage »Frei erzogen« im Hinblick auf die Aneignung der Textform oder das Trainieren von in ihrem Zusammenhang relevanten Kompetenzen überhaupt lernen können. So sollen sie gemäß der im Tafelbild genannten Anforderungen eine Textwiedergabe verfassen, die »kurz u[nd] knapp« ist, bei der sie sich auf »das Wesentliche« beschränken, »keine eigene Meinung« vorbringen und in der sie »sachlich bleiben« u. a. (s. Abb. 7). Bei der Analyse des Ausgangstextes wurde im Hinblick auf das Verfassen einer Inhaltsangabe nun aber hervorgehoben, dass die Vorlage auf der einen Seite nur begrenztes Potenzial für eine Zusammenfassung bietet und sie auf der anderen Seite abgesehen von einigen Wertungen des Erzählers eingeschränkt als quasi-sachlich charakterisiert werden kann. Die Schwierigkeit einer Inhaltsangabe besteht hier somit weniger darin, Wesentliches und Unwesentliches zu unterscheiden oder in einem »anderen Stil« zu formulieren. Die Schwierigkeit, eine Inhaltsangabe des Ausgangstextes »Frei erzogen« anzufertigen, besteht vielmehr darin, auf eine abstrakte Ebene zu gehen und die Wiedergabe des Geschehens im Hauptteil so zu strukturieren, dass die Inhaltsangabe nicht selbst »zur Pointe« wird.⁵⁸ Jedoch werden die entsprechenden Anforderungen, die begriffliche Zusammenfassung des Ausgangstextes und der Gebrauch eigener Worte bei der Wiedergabe, in der gesamten Stunde nicht angesprochen.

Wenn aber einige in der Stunde aufgeführte Anforderungen – wie Wesentliches und Unwesentliches zu unterscheiden oder sachlich zu bleiben – im Rahmen der Anfertigung einer Inhaltsangabe zu »Frei erzogen« nur eingeschränkt »greifen« (also kaum trainiert werden können), demgegenüber die Bewältigung anderer, im Unterricht nicht genannter Anforderungen der Inhaltsangabe bei der Vorlage viel entscheidender ist, so stellt sich die Frage nach der Eignung eben dieses Ausgangstextes für das Erlernen der Textform. Oder umgekehrt: Wenn die Schüler die Textform erlernen und ihr Textverständnis erweisen sollen, ist es geradezu kontraproduktiv, sie im Zusammenhang einer Inhaltsangabe zu dem vorliegenden Bezugstext *nicht* dazu aufzufordern, sich in der Textwiedergabe von der Vorlage zu lösen und diese begrifflich zusammenzufassen – es sei denn, das Ziel besteht darin,

57 Auch auf dem Arbeitsblatt wird lediglich eine Einleitungsformel genannt, es finden sich aber keinerlei Hinweise darauf, was in ihrem Zusammenhang zu beachten ist. In den vorgetragenen Schülertexten wiederum ist die »Strategie« erkennbar, im Rahmen der Einleitungsformel »einfach« auf eine der vom Lehrer mehrfach hervorgehobenen W-Fragen, die Frage nach den beteiligten Personen, zu antworten.

58 Man *könnte* argumentieren, dass diese letzte Anforderung implizit in der Formulierung der Schreibaufgabe, eine Inhaltsangabe nach dem Modell eines Klappentextes zu verfassen (S. 2; Z. 31f.), enthalten ist, insofern bei dieser Textform in der Regel Spannung erhalten werden soll (in dem konkreten Fall also die Pointe noch nicht »erzählt« werden darf). Allerdings erwartet der Lehrer von den Schülern tatsächlich Textwiedergaben, die von diesem Modell abweichen (s. o. und die Analyse der Schlüsselstelle S. 2). Die Jugendlichen wiederum beginnen erst damit, Funktionen und Merkmale von Inhaltsangaben im Unterricht zu analysieren. Deshalb ist fraglich, inwieweit sie schon dazu instande sind, implizite Anforderungen der Textform (bzw. unterschiedliche Anforderungen von Varianten der Inhaltsangabe) zu erfassen (s. aber Äußerungen des Schülers Friedrich).

dass die Schüler sprachlich-formale Normen wie den Gebrauch des Präsens oder den Beginn der Textwiedergabe mit einer bestimmten Einleitungsformel einüben.

Die Analyse der Textbesprechung, d. h. hier insbesondere der Rückmeldungen Schmidts, macht nun deutlich, dass im Hinblick auf das Erlernen der Inhaltsangabe in dieser Stunde über die Aneignung der eben genannten Normen hinaus bei den Schülern kaum weitere Fortschritte zu erwarten sind. Gerade die für das Verfassen von Inhaltsangaben relevanten komplex sprachlichen Kompetenzen (Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 27 ff.) wie das Abstrahieren oder Zusammenfassen werden im Rahmen der Rückmeldungen nicht angesprochen. Stattdessen kommen eher sprachlich formale Kompetenzen wie die Umsetzung des Tempus zur Geltung.

Der Lehrer tritt dabei vor allem in der Rolle des ›Motivators‹ auf, indem er zunächst dazu auffordert, das Ansprechen von Fehlern zu unterlassen, und dann alle Schüler nach den Textvorträgen ohne größere Unterschiede bestätigt. Die Rolle des kompetenten Anderen, der Hinweise zu Gelungenem sowie weniger Gelungenem gibt, übernimmt er nur eingeschränkt. Das Feedback auf die Schülertexte bietet somit nur bedingt Chancen für eine fachliche Weiterentwicklung der Schüler. Hervorzuheben ist, dass der Grund dafür nicht darin liegt, dass der Lehrer die Schüler lobt. Grund dafür ist vielmehr, dass das (positive) Feedback über das Tempus hinaus nicht differenzierend ist und die Schüler im Hinblick auf überarbeitungswürdige Aspekte lediglich auf die Zeitform sowie die Wiedergabe wörtlicher Rede verwiesen werden. Damit wird ihnen auf der einen Seite zwar vermittelt, dass ihre Texte diesbezüglich verbesserungsbedürftig sind, auf der anderen Seite indirekt aber auch, dass sie die Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen, ansonsten im Großen und Ganzen bewältigt haben.⁹⁹

Die Analyse ihrer Textwiedergaben macht demgegenüber deutlich, dass die Jugendlichen sich weiterhin eher an der ihnen vertrauten Form der Nacherzählung ausrichten. Im Hinblick auf die Textform Inhaltsangabe beschränken sich die vorgetragenen Schülertexte weitgehend auf die Umsetzung sprachlich-formaler Merkmale wie den Gebrauch der ›klassischen‹ Einleitungsformel und des Präsens. Darüber hinaus bleiben die Textwiedergaben sprachlich und strukturell nah am Ausgangstext. Demnach werden entscheidende Anforderungen der Inhaltsangabe von den Schülern nicht bewältigt.

In der Gesamtschau auf die Stunde ergibt sich folgendes Fazit: Die Jugendlichen lernen nicht, dass die Inhaltsangabe sich vom Ausgangstext löst und ihn in eigenen Worten wiedergibt. Sie lernen vielmehr, dass sie bei Inhaltsangaben verstärkt auf die Zeitform (und die Wiedergabe wörtlicher Rede) achten müssen. Ob dieser Lernfortschritt aber den Aufwand mit der umfangreichen (in vier Teilaufgaben separierten) Schreibaufgabe, der Gruppenarbeit (s. dazu die Schlüsselstelle S_2) sowie der Textbesprechung (Schlüsselstelle S_3) erfordert, darf bezweifelt werden (s. zur Bedeutsamkeit der Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag OSSNER 2008: 27). Ebenso ist zu fragen, ob die vom Lehrer gewählte Form der Textbesprechung überhaupt geeignet ist, die Schülertexte über die sprachliche Gestaltung hinaus zu untersuchen. So können die Akteure ihr Urteil lediglich auf den einmaligen Vortrag der Texte stützen, wodurch es für sie schwierig wird, mehrere Aspekte – und vor allem komplexere Aspekte als die, die im Rahmen des Feedbacks

⁹⁹ Zu betonen ist, dass sich aus dieser Analyse keineswegs die Forderung für ein ›schonungsloses Aufdecken‹ von Fehlern ableiten lässt. Hervorzuheben ist überdies, dass Jugendliche auch ohne negative Kritik, z. B. mittels eines Schülertexte differenzierenden Feedbacks, auf revisionsbedürftige Aspekte ihrer Texte hingewiesen werden können.

angesprochen werden – überhaupt wahrzunehmen bzw. später zu thematisieren (s. dazu auch die Analyse von H_1 und H_2).

Es soll aber auch hervorgehoben werden, dass die Stunde mehrere vielversprechende und ausbaufähige Gelegenheiten zum Erlernen der Textform bietet. So macht Schmidt mehrfach die Anforderung zum Thema, sich im Rahmen einer Inhaltsangabe auf das Wesentliche eines Ausgangstextes zu beschränken (S_2: Z. 12–26; S_3: Z. 13–28). In seinen Anmerkungen dazu stellt er heraus, dass es sich einerseits um eine bedeutende, andererseits um eine besonders anspruchsvolle Anforderung handelt. So vermittelt er den Schülern, dass die Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigem besonderer Aufmerksamkeit bedarf und nicht unterschätzt werden sollte; ein entsprechendes Bewusstsein kann hilfreich sein, eine klare Vorstellung von den Anforderungen der Inhaltsangabe zu entwickeln. Indes ist der Text, an dem die Schüler die Inhaltsangabe erproben, weniger gut geeignet, den Umgang mit der Anforderung zu erlernen: Den ›theoretischen Erklärungen‹ des Lehrers folgen also keine entsprechenden Erfahrungen der Schüler.

Darüber hinaus ist beachtenswert, dass der Lehrer mit den von ihm eingangs der Stunde auf einer Folie präsentierten Texten – das sind zwei Filmhinweise und ein Klappentext (s. Abb. 6) – an Formen anknüpft, die den Schülern aus dem Alltag bekannt sind. In der Folge ergeben sich mehrfach gute Gelegenheiten, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von diesen Formen und der schulischen Inhaltsangabe zu thematisieren – so z. B. in der Schlüsselstelle S_1, in der die ersten Antworten der Schüler auf die Frage, was man bei der Inhaltsangabe wissen wolle, deutlich machen, dass die Jugendlichen ihre Vorstellungen der Inhaltsangabe an den ihnen aus ihrer ›Lebenswelt‹ vertrauten Formen ausrichten und ihr diesbezügliches ›Erkenntnisinteresse‹ (beispielsweise ob ein Bezugsgegenstand spannend ist) auch der im Unterricht zu erarbeitenden Konzeption der Textform zugrunde legen (S_1: Z. 186–214). In der Schlüsselstelle S_2 wiederum findet sich eine solche Gelegenheit im Zusammenhang des Gesprächs zwischen Schmidt und einer Arbeitsgruppe, in dem ein Schüler deutlich macht, dass er die von seinem Team anzufertigende Inhaltsangabe an einem bestimmten Modell der Inhaltsangabe bzw. einer an der Tafel aufgeführten Anforderung derselben ausrichten möchte (S_2: Z. 78–96). In beiden Situationen wird die Diskrepanz der schüler- und lehrerseitigen Auffassungen der Inhaltsangabe deutlich. Indes nutzt Schmidt die Gelegenheiten nicht dazu, diese Vorstellungen zu thematisierten oder Funktionen und Formen der Textform grundsätzlich zu differenzieren.

1.4 Das Interview S_o: »Ich kann's ja auch vereinfachen.«

1.4.1 Herr Schmidt als Lehrer

Herr Schmidt unterrichtet an einer Haupt- und Realschule, die von über 600 Schülern besucht wird, in den Klassen sieben bis zehn zahlreiche Fächer. Darüber hinaus ist er als Fachbereichsleiter und -berater für das Fach Sport tätig. In der siebten Klasse, in der die Erhebungen stattfanden, unterrichtet Schmidt seit zehn Monaten die Fächer Deutsch, Gesellschaftlich-Soziale Weltkunde, Wirtschaft, Hauswirtschaft und Sport – zudem ist er dort auch Klassenlehrer. Sein beruflicher Werdegang führte ihn in jüngeren Jahren zunächst zur Zollverwaltung; mit dieser Laufbahn folgte er dem Beruf des Vaters. Er studierte dann die Fächer Sport und Deutsch für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen und unterrichtet seit der Übernahme in den Schuldienst seit nunmehr 30 Jahren. In den letzten Jahren

nahm Schmidt an Fachtagungen Sport teil, besuchte einen Erste-Hilfe-Kurs und bildete sich im Bereich Neue Medien fort. An der Schule betreut er überdies Lehramtsanwärter.

Schmidt präsentiert sich im Interview als leidenschaftlicher Lehrer: Als Grund für die Ergreifung des Berufs führt er mehrfach an, dass ihm dieser Spaß mache (Z. 888, 898, 906). Er erklärt, Lehrer sei sein Beruf und er arbeite gern mit Kindern (Z. 894–899). Dies betont Schmidt trotz seiner Feststellung, dass die Arbeit als Bildender in der Hauptschule (Z. 904) immer schwieriger werde: So wenig Kultur, also was alles, was da flöten geht (Z. 905).

Seine eigene Rolle beschreibt Schmidt als lenkEND, führEND und helfend (Z. 342). Dabei stellt er Lenken und Helfen einander gegenüber: Also meistens man möchte ja gern noch mehr, dass man nur noch HILFT, aber im Hauptschulbereich muss man leider mehr oft lenken (Z. 348–351). Grund dafür sei, dass den Schülern viele Voraussetzungen fehlten. Im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität macht der Lehrer deutlich, dass Binnendifferenzierung bei der Größe der Klassen nur schwer möglich sei und er deshalb die Lerngeschwindigkeit insgesamt verringere (Z. 830–836).

Das Lesen und Schreiben im (Deutsch-)Unterricht schätzt Schmidt als sehr wichtig ein. Er versuche, viel schreiben zu lassen (Z. 210f.). Das Lesen wiederum nehme einen hohen Stellenwert ein, weil die Schüler zu Hause so wenig lesen würden; jeder müsse bei ihm lesen (Z. 852f., 863–865). Außerdem stellt er einen Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben her: Und durch Lesen lernt man eigentlich Rechtschreiben (Z. 865). Indem er die Schüler zum (Mit-)Lesen zwingt, wolle er die Rechtschreibleistungen der Schüler verbessern (Z. 869–872).⁶⁰

1.4.2 Zum videographierten Unterricht

Die Klasse, in der die Videoaufzeichnungen stattfanden, schätzt Schmidt im Leistungs-niveau insgesamt als schwach (Z. 543–545), aber auf die Schulform Hauptschule bezogen als normal ein (Z. 801–803). Dabei verweist er auch auf die Heterogenität: Es gebe vier bis fünf Leistungsträger, ein bisschen Mittelmaß und viele Schwache (Z. 803–807). Die Klasse sei aber diszipliniert. Zudem erklärt der Lehrer seine Sympathie für die Klasse: Er finde die Schüler nett und [...] die kann man [...] packen (Z. 544f.). Nichtsdestoweniger hält er fest, die Klasse habe auch gerade im Deutschbereich (Z. 276) viele Defizite. So stellt er bei seiner Schülerschaft Schwierigkeiten mit dem freien Schreiben sowie mit dem Schreiben generell fest (Z. 200ff.). Trotz Vorgaben falle es ihr schwer, zu formulieren (Z. 205–208). Schmidt deutet hier eine grundlegende sprachliche ›Verarmung‹ an, die Schüler würden viele Wörter nicht mehr kennen und sie können sich nicht ausdrücken (Z. 209f.). Im Hinblick auf die Schülerschaft an der Hauptschule gibt der Lehrer überdies zu verstehen, dass den Jugendlichen viele Fähigkeiten fehlen und die häuslichen Voraussetzungen der Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten oft nicht dienlich sind – ihm zufolge lesen die Schüler im Elternhaus nicht nur wenig, auch werden Schulaufgaben zum Teil kaum erledigt (Z. 836f., 852, 863f.). Insgesamt zeigt

⁶⁰ Das Lesen nutzt Schmidt, folgt man seinen Ausführungen, im Unterricht also auch als Disziplinierungsmaßnahme (Z. 858–863; s. dazu auch Rosebrock in PIEPER & al. 2004: 181). Der von Schmidt hergestellte Zusammenhang zwischen Rechtschreiben und Lesen wird von neueren Forschungsergebnissen im Übrigen stark infrage gestellt (s. dazu THOMÉ 2011: 11–20).

sich, dass Schmidt die Klasse hinsichtlich ihrer Motivation bzw. Bereitschaft zur Mitarbeit durchaus positiv einschätzt, demgegenüber aber im Hinblick auf ihre Fähigkeiten einige (vielfach auch für andere Lerngruppen geltende) Schwächen benennt.

Bei der Betrachtung von Ausschnitten der Schlüsselstelle S_I macht der Lehrer sein Ziel deutlich, überhaupt die für dieses Thema zu sensibilisieren (Z. 25f.). Er erwähnt dann verschiedene Aspekte der Inhaltsangabe, die in dem entsprechenden Plenumsgespräch aufgegriffen wurden, das mögliche Vorkommen und den Zweck (Z. 26ff.; s.a. 369–372) sowie die formalen Merkmale der Textform (Z. 83f.). Vor allem aber hebt er die W-Fragen hervor: So spricht er von den wichtigen W-Fragen, die sind entscheidend für die Inhaltsangabe (Z. 34f.). Schmidt erklärt dazu weiter: Das war für mich wichtig, diese Fragen [...] bewusst zu machen, ne? Denn damit kann ich arbeiten. Die Formulierungen nachher im Text, wie weit das dann klappt, das is ne andere Sache. Gerade in ner siebten Klasse im Hauptschulbereich (Z. 63–67). Dementsprechend signalisiert Schmidt auch, dass einige Aspekte der Textform zu einem späteren Zeitpunkt intensiver zu behandeln sind. Er erklärt schließlich: Das sollte eigentlich helfen, ne, und auch Mut machen, dass die auch was schreiben (Z. 84f.). Der Lehrer gibt somit zu verstehen, dass er den W-Fragen einen besonderen Stellenwert einräumt und verweist darauf, dass diese das Schreiben der Inhaltsangabe unterstützen sollen (s.a. Z. 34f.). Darüber hinaus deutet er zumindest an, dass er sie als Mittel betrachtet, einer Art Schreibblockade entgegenzuwirken. Allerdings signalisiert Schmidt auch, dass die Beantwortung der Fragen kein Garant für gelungene Textwiedergaben (zumindest bei Schülern einer siebten Hauptschulklasse) ist bzw. die Schüler nicht »automatisch« in die Lage versetzt, die Textform Inhaltsangabe umsetzen zu können. Insgesamt bringt er zum Ausdruck, dass die Erarbeitung der Inhaltsangabe im Plenum für die Schüler hilfreich gewesen ist (Z. 90ff.). Er bezeichnet die entsprechende Phase im Unterricht als überraschenderweise gut gelungen (Z. 97).

Schmidt macht im Interview deutlich, dass die gesamte Klasse den im Anschluss an das oben genannte Unterrichtsgespräch gelesenen Text »Frei erzogen« (s. KOHL 1993) seiner Ansicht nach unmittelbar verstanden hat.⁶¹ So führt er aus, als der Text im Plenum zusammen gelesen wurde, ham sie alle gelacht. Das is mir [...] n Zeichen dafür, dass sie=s verstanden haben (Z. 291–293). Den Sinn der Aufgabe, eine Inhaltsangabe des Textes zu verfassen, haben die Schüler dem Lehrer zufolge ebenfalls begriffen. Er macht deutlich, dass dafür der erste Teil der Stunde (Schlüsselstelle S_I) von entscheidender Bedeutung war. So erklärt er mit Blick auf die Erarbeitung der Inhaltsangabe im Plenumsgespräch der Schlüsselstelle S_I: Das ham wir anhand dieser [...] Vorübungen, wo find ich die, welche Aufgabe [hat] die Inhaltsangabe und welche Funktion? Das ham sie dann alle kapiert. Hätten wir das nich gemacht, hätten wir gleich gesagt, so hier n Text, sucht mal den Inhalt, schreibt mal zusammen, dann könnt diese Frage aufkommen, ja warum (Z. 305–311; s.a. 369ff.). Des Weiteren verweist Schmidt auf die eingangs

61 Der Lehrer deutet im Interview auch an, dass er dem Text eine Lehre entnimmt (Z. 293–295). Eben dies kommt in der Unterrichtsstunde, wie im Rahmen der Schlüsselstellenanalyse herausgestellt wurde, aber an keiner Stelle zur Sprache.

der Stunde präsentierten Beispiele für Inhaltsangaben (s. Abb. 6): Dadurch, dass ich auch zwei Fernsehanzeigen und eine aus=m [...] Klappbuch abgetippt hatte, war=s eigentlich klar (Z. 311–314). Schmidt benennt die Funktion, welche die Schreibaufgabe hatte, selbst zwar nicht, legt aber nahe, dass sie durch das Plenumsgespräch zur Inhaltsangabe (auf das er hier mit dem Ausdruck »Vorübungen« rekurriert) und die von ihm präsentierten Beispiele für Inhaltsangaben deutlich wurde. Dieses Gespräch und diese Beispiele nun verweisen – wie in der Analyse der Schlüsselstellen S_1 und S_2 gezeigt werden konnte – darauf, dass die Inhaltsangabe im Allgemeinen eine kommunikative (informierende oder appellierende) Funktion hat. Dementsprechend erwähnt der Lehrer im Interview mehrfach das Informieren als Funktion der Inhaltsangabe (Z. 27–29, 372; s. a. 609 f.).

Mit Blick auf die folgende Bearbeitung des Ausgangstextes in Gruppen macht Schmidt sinngemäß deutlich, dass für die Schüler vor allem die Niederschrift der Inhaltsangabe eine Herausforderung war. So gibt er zu verstehen, dass die Jugendlichen die ersten Aufgaben wie das Unterstreichen wesentlicher Stellen des Ausgangstextes rasch erledigt, aber mit dem Beginn und der Fortführung des Schreibprozesses Schwierigkeiten gehabt hätten (Z. 171 ff., 322 ff.).⁶²

Schmidt äußert sich auch zur Schlüsselstelle S_2. Dabei bezieht er sich auf das in Abschnitt 1.2 analysierte Gespräch mit Friedrich, in dem es darum geht, ob in den von den Schülern zu verfassenden Inhaltsangaben bzw. bei Inhaltsangaben im Allgemeinen der Bezugstext vollständig wiederzugeben ist. Der Schüler tritt, so wurde im Rahmen der Untersuchung der Schlüsselstelle S_2 herausgearbeitet, dafür ein, dies nicht zu tun. Schmidt sagt dazu: Ja, da hat er sich zu sehr an diese Inhaltsangaben, Fernsehen, Buch, wo ich nichts verraten darf, gehalten, ne? Da is natürlich klar, denn [...] Inhaltsangaben sind ja komplett, ne? Aber wie gesagt, das is ja auch [...] nich Sinn der Sache gewesen in dieser Stunde (Z. 117–122). Während der Lehrer bei seinen Ausführungen zur Funktion der Schreibaufgabe also auf die Beispiele Programmvorschau und Klappentext verweist (s. o., Z. 311–315), erklärt er hier, dass der Schüler sich zu sehr (Z. 117) an diese Formen gehalten habe. Anschließend unterscheidet der Lehrer Formen der Inhaltsangabe im Hinblick darauf, ob sie einen Bezugsgegenstand vollständig wiedergeben (s. dazu Abschn. 1.4.3). Dann führt er aus: Das [...] is da nich so klar rausgekommen, war aber auch nich so ZIEl. Aber es war ganz gut, es wurde gefragt (Z. 129–131). Schließlich gibt er zu verstehen, Friedrich für pfiffig (Z. 134) und aufgeweckt (Z. 136) zu halten und erklärt, der Schüler habe das gleich angesprochen.

Wenngleich die Äußerungen Schmidts hier nicht immer ganz verständlich sind, so wird insgesamt deutlich, dass er im Hinblick auf die Bewusstwerdung von Anforderungen der Schreibaufgabe sowie des Unterschieds von Formen der Inhaltsangabe bei Friedrich bzw.

62 Die Wahl der Sozialform Gruppenarbeit für die weitere Bearbeitung des Ausgangstextes begründet Schmidt wie folgt: Alleine wär=s zu schwierig geworden, dann [...] wär=n viele überfordert gewesen. Allein schon angefangen mit dem Unterstreichen des Wesentlichen, ne? So. Und dann hab ich ja keinen Vergleich, wenn ich alleine arbeite (Z. 383–387). Er gibt weiter zu verstehen, dass die Schüler in Einzelarbeit zur Erledigung der Aufgaben mehrere Stunden gebraucht hätten. Schließlich macht er sinngemäß deutlich, dass die Schüler zu einem späteren Zeitpunkt das selbstständige Arbeiten mit der Inhaltsangabe üben müssen (Z. 393–402).

den Schülern noch Unzulänglichkeiten sieht. Vor dem Hintergrund, dass der Lehrer den Schülern am Beginn der Stunde (die oben schon erwähnten) Beispiele für unvollständige Inhaltsangaben präsentierte, von ihnen dann aber – wie bei der Analyse der Schlüsselstellen S_2 und S_3 deutlich wurde – die Anfertigung einer vollständigen Inhaltsangabe verlangte, also selbst verschiedene Formen ins Spiel brachte, ist nun nicht primär bemerkenswert, dass er überhaupt solche Unzulänglichkeiten wahrnimmt. Bemerkenswert ist vielmehr, dass er diesbezügliche Schwierigkeiten der Schüler und d.h., einen Bedarf zu Klärung des Unterschieds verschiedener Formen (und Funktionen) der Inhaltsangabe erkennt, gleichzeitig aber zu verstehen gibt, dass die Vermittlung dieses Unterschieds nicht zu seinen Absichten bzw. den Lernzielen der Stunde gehörte. Interessant ist überdies: Obwohl der Lehrer deutlich macht, dass die Schüler Schwierigkeiten mit dem Differenzieren von Formen der Inhaltsangabe haben (und damit zumindest andeutet, dass die Jugendlichen gegebenenfalls nur bedingt wissen, was von ihnen mit der Aufgabe, selbst eine Inhaltsangabe anzufertigen, verlangt wird), ist er der Ansicht, dass die Schüler die Funktion der Schreibaufgabe verstanden haben.

Im Rahmen von Äußerungen zu Ausschnitten der Schlüsselstelle S_3 erklärt Schmidt mit Blick auf Schwierigkeiten der Schüler bei der Texterstellung: Also da gab=s schon mal ganz gute Probleme. Ham sie erkannt, das fand ich gut (Z. 152–154; s.a. 188–191). Anschließend gibt er zu verstehen, dass es sich dabei nicht um spezielle Schwierigkeiten der Lerngruppe in der Einführungssituation, sondern allgemeine Schwierigkeiten von Schülern mit der Inhaltsangabe handelt (Z. 154 ff., 174 ff.): Er verweist dabei auf die Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem, den Gebrauch des Tempus sowie die Umsetzung der direkten in indirekte Rede (s. dazu Abschn. 1.4.3.). Vor diesem Hintergrund macht er deutlich, dass die Textwiedergaben der Schüler den Anforderungen der Textform nicht (vollkommen) entsprechen, dies zu erreichen aber auch nicht sein Ziel war (Z. 163–167). Demgegenüber erklärt er seine Absicht und seinen Anspruch wie folgt: Wichtig war erst mal, überhaupt bewusst zu machen, wie das aufgebaut is. Was muss ich bringen, ne? Und hier kann ich halt nich verlangen, dass sie dann schon die Sachen alle beachten (Z. 167–171). Mit dem Ausdruck »Sachen« rekurriert Schmidt auf die in der Stunde erarbeiteten Textnormen der Inhaltsangabe. Seine Äußerung kann so verstanden werden, dass es ihm in der Stunde im Wesentlichen um die Vermittlung von Einsichten in die generelle Struktur der Inhaltsangabe ging (s.a. Z. 233 ff.). Schließlich zeigt sich der Lehrer mit den Schülertexten zufrieden. Trotz der Fehler, ne? Dieses zurück in die Vergangenheit oder die wörtliche Rede. Ich kann auch nich verlangen, dass die gleich so anfangen, die Geschichte handelt von so und so (Z. 184–187).⁶³

Insgesamt ist festzuhalten, dass der Lehrer bei der Betrachtung des Unterrichts einerseits vielfach seine Überraschtheit über die Leistungen der Schüler (Z. 32, 80, 97, 231) sowie andererseits seine Zufriedenheit (Z. 184, 267, 275, 285) damit artikuliert. Dabei fällt auf, dass er sich über die Textprodukte und Unterrichtsphasen oft vor dem Hintergrund von explizit herabgesetzten Leistungserwartungen und Absichtserklärungen (s.u.a. Z. 65 f.,

63 Die Analyse der Schlüsselstelle S_3 zeigt, dass viele Schülertexte die von Schmidt angesprochene Einleitungsformel (»In der Geschichte geht es um ...«) zwar verwenden, sie aber kaum sinnvoll nutzen. Darum – und nicht um die bloße Niederschrift der Formel selbst – scheint es auch ihm zu gehen.

120–122, 129–131, 166 f., 185–187, 256 f.) positiv äußert. Schmidt macht hier deutlich, insbesondere hinsichtlich der Umsetzung der zu Beginn der Stunde besprochenen Merkmale bzw. Textnormen der Inhaltsangabe reduzierte Ansprüche an die Schüler gehabt zu haben.

In seinen Äußerungen zu Lernzielen verweist er vor allem auf die Textform. Dementsprechend steht im Mittelpunkt seiner Absichts- und Zielformulierungen der Lernprozess der Schüler im Hinblick auf die Inhaltsangabe (aber kaum im Hinblick auf den Ausgangstext; dazu äußert er sich nur auf direkte Nachfrage). Auffallend ist vor diesem Hintergrund, dass die Vermittlung des Unterschieds von Formen der Inhaltsangabe erklärtermaßen nicht zu seinen Zielen gehörte (Z. 130 f.) – obwohl, wie die Schlüsselstellenanalyse zeigte, im Unterricht mehrere dieser Formen relevant wurden und die mangelnde Fähigkeit der Schüler zur Differenzierung derselben Unklarheiten und Schwierigkeiten begünstigte.

1.4.3 Einschätzungen zur Inhaltsangabe

Schmidt erklärt sich folgendermaßen zur Inhaltsangabe: Ich persönlich finde sie GUT (Z. 559). Er fasst sie als wichtige Textsorte (Z. 618) auf und verteidigt sie gegen Leute, die sagen, weg damit (Z. 616 f.). In seiner Begründung deutet er eine Praxisrelevanz an, die Inhaltsangabe begleite die Schüler ein Leben lang (Z. 560 f.). In diesem Zusammenhang plädiert er für ein schulformspezifisches Üben der Inhaltsangabe bzw. eine Reduktion der Anforderungen: Zum einen stellt er infrage, ob die strenge Handhabung der Textnormen in der Hauptschule sinnvoll ist (Z. 562–564, 589–592; s. u.). Zum anderen erklärt er mit Blick auf die zweigliedrige Inhaltsangabe: Eine gut[] formulierte, bisschen komplexere InhaltsEINleitung würde eigentlich für die Hauptschule reichen (Z. 579–581; s. dazu unten). Das Ziel der Arbeit mit der Inhaltsangabe besteht für Schmidt darin, dass die Schüler lernen, jemanden zu informieren über bestimmte Sachen, kurz und sachlich. Damit [...] das Interesse geweckt wird, das anzugucken, das Buch zu lesen, den Text zu lesen (Z. 668–672). Besonders wichtig und zugleich eine entscheidende Schwierigkeit sei dabei, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu trennen (Z. 179–182, 409–430, 740 f.). Aufgrund eben dieses Aspektes sei die Inhaltsangabe so in der Hauptschule eine sehr schwere Textsorte (Z. 181 f.). Daneben rückt der Lehrer immer wieder auch die Bedeutung der Merkmale Kürze und Sachlichkeit in den Vordergrund (Z. 28 f., 373 f., 609 f.).

Schmidt differenziert Formen der Inhaltsangabe im Zusammenhang der Betrachtung des Unterrichts (s. Abschn. 1.4.2). Dabei erklärt er: Also wenn ich normal Inhaltsangaben schreibe in der Schule, dann hab ich auch keinen Spannungsbogen, ne? Da muss ich ja praktisch den Inhalt wiedergeben bis zum Schluss. Und das is die Unterscheidung dann halt so, wenn Bücher Buch Inhaltsangaben oder im Fernsehen darfst=es ja nicht verraten (Z. 123–129). Mit dem Begriff ›Spannungsbogen‹ verweist er offensichtlich auf Inhaltsangaben, die nur auszugsweise auf einen Bezugsgegenstand eingehen (das Ende »nicht verraten«), d. h., Spannung im Hinblick auf die Rezeption des Originals erhalten. Eben diese Formen, verortet der Lehrer sozusagen im ›Alltag‹ und stellt diesen eine Form der Inhaltsangabe gegenüber, die in der Schule behandelt wird und die den Bezugsgegenstand, wie er sagt, bis zum

Schluss wiedergibt. Darüber hinausgehende mögliche Unterschiede dieser Formen thematisiert er nicht.

Schmidt grenzt weiterhin die Inhaltsangabe von der Nacherzählung ab und verweist darauf, dass es schwierig sei, die beiden Formen voneinander zu trennen: Das klingt ja fast so ähnlich, halt nur diese Zeitform (Z. 709f.). In sprachlich-rezeptiver Hinsicht bringt er damit das Tempus als einen entscheidenden Faktor zur Unterscheidung von Inhaltsangabe und Nacherzählung in Anschlag; die Art der Wiedergabe erwähnt er in diesem Zusammenhang nicht. Die Form der Interpretation verwendet der Lehrer nach eigenen Angaben im Unterricht nur sehr selten: Er verweist dabei auf eine Überforderung der Schüler und deutet an, teilweise im Zusammenhang der Inhaltsangabe Aspekte der zugrunde liegenden Bezugstexte, die sonst im Rahmen eines Interpretationsaufsatzes zur Geltung kommen, aufzugreifen (Z. 726f.).

Darüber hinaus spricht der Lehrer auch im Rahmen bestimmter sprachlicher Tätigkeiten von der Inhaltsangabe: Man kann ja das auch mündlich machen, dann kommt ja dann schon auch so mündlich Inhaltsangaben erzählen (Z. 218–220; s.a. 561, 770–773). Hier wird deutlich, dass Schmidt den Ausdruck ›Inhaltsangabe‹ nicht nur für die (schriftliche) Textform verwendet, sondern ihn auch in einem Alltagssprachlichen Sinn für das ›bloße‹ Wiedergeben von Inhalten gebraucht (insbesondere die Kombination der Ausdrücke ›Inhaltsangabe‹ und ›erzählen‹ fällt dabei ins Auge). Bei der Analyse des Interviews gibt es zudem Anzeichen dafür, dass sich die unterschiedlichen Begriffe von ›Inhaltsangabe‹ beim Lehrer zuweilen überlagern.

Schmidt setzt die Inhaltsangabe nach eigener Aussage vorwiegend zur Entwicklung/Sicherung und Kontrolle von Textverständnis ein (Z. 597ff.) ein: Damit auch jeder weiß, um was es geht (Z. 608f.). Er macht darüber hinaus im Interview aber ebenso deutlich, dass die Schüler beim Schreiben von Inhaltsangaben sozusagen für den Bezugsgegenstand werben sollen (Z. 668–672; s.u.). Ob und inwiefern die Funktionen der Erarbeitung und Darstellung von Textverständnis sowie des Appellierens im Unterricht gemeinsam zum Tragen kommen (können), führt er jedoch nicht aus.

Wichtig ist Schmidt bei einer Inhaltsangabe, dass Informationen zu den sogenannten W-Fragen (Z. 679ff.) gegeben werden und dass der Kern der Geschichte getroffen (Z. 686) wird. Den von den Schülern anzufertigenden Inhaltsangaben liegen seinen Angaben zufolge vorwiegend Texte, hierbei insbesondere Kurzgeschichten, und gelegentlich auch Filme zugrunde (Z. 629–644). Unter den Begriff »Text« subsumiert der Lehrer dabei offenbar *nicht* Ganzschriften/Bücher. In dem Zusammenhang erklärt er sinngemäß, heutzutage im Unterricht eher wenig mit Büchern zu arbeiten: Das schaffen wir zum Teil gar nicht (Z. 631f.; s. hierzu auch PIEPER 2011 und die Daten der letzten PISA-Studie: HERTEL & al. 2010: 136–138).

Wie oben bereits deutlich wurde, stellt die Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem für Schmidt eine entscheidende Herausforderung beim Schreiben einer Inhaltsangabe dar. So erklärt er im Rahmen der Betrachtung des Unterrichts: Selbst da ham wir Erwachsenen noch Schwierigkeiten, was muss ich jetzt noch mit reinbringen und was nicht (Z. 415–417). Daneben ist für den Lehrer im Zusammenhang der Inhaltsangabe auch das Leseverstehen eine Hürde, er verweist hier u. a. auf einen fehlenden Wortschatz bei den Schülern (Z. 742f.). Als schwierig fasst er des Weiteren die Verwendung des Präsens sowie die Umsetzung der

direkten in indirekte Rede – dabei insbesondere die Verwendung des Konjunktivs – auf (Z. 155–163). Darüber hinaus würden Schüler sehr leicht in die Nacherzählung (Z. 705) fallen. Hinsichtlich des Erlernens der Unterschiede von Inhaltsangabe und Nacherzählung zeigt er sich skeptisch: Einige werden das nie irgendwie kapieren (Z. 711; s. dazu auch PIEPER 2011; PIEPER & al. 2004: Kap. III).

Schmidt zählt eine Reihe von Unterstützungsmaßnahmen auf, um diesen Schwierigkeiten zu begegnen und mit der Inhaltsangabe zu arbeiten. So werde das Präsens anhand von (speziellen) Übungsblättern trainiert (Z. 713). Zur Textarbeit würden Methodentrainings durchgeführt, z. B. werde das An- und Durchstreichen von Texten mit farbigen Stiften geübt (Z. 412–427). Im Zusammenhang der Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem zählt er mehrfach die sogenannten W-Fragen auf (u. a. Z. 435–443).⁶⁴ Zudem führt er die Möglichkeit an, vor der Ausformulierung eines Textes mit Graphiken – gemeint sind wohl Diagramme – zu arbeiten (Z. 644–646). Und der Lehrer erklärt, Textverständnis (nach dem Lesen) zunächst im Gespräch zu überprüfen: Sonst kann ich nicht weiterarbeiten (Z. 778). Bezüglich der Bewertung von Inhaltsangaben zeigt er sich wenig »restriktiv«, vielmehr deutet er an, insbesondere Fehler hinsichtlich der (formalen) Textnormen nicht streng zu handhaben – als Grund dafür verweist er darauf, dass die Schüler andernfalls überfordert und demotiviert würden (Z. 184–188, 212–216, 221–230, 562–565, 589–592).

Im Hinblick auf das Verhältnis von literarischen und pragmatischen Texten als Vorlagen für Inhaltsangaben erklärt er, dass Sachtexte mit vielen Fremd- oder unbekannten Wörtern für die Schüler schwierig seien. Und weiter: Dann is=n liteRARISCHER Text manchmal BESSER, weil=s ja verständlicher is, ne? Aber wenn der Sachtext gut geschrieben is, mit der Problematik der Kinder in dem Alltag, dann geht das auch ganz gut (Z. 656–660). Die Verständlichkeit des Ausgangstextes erwähnt er auch bei der Begründung der Auswahl des Textes »Frei erzogen« für die videographierte Unterrichtsstunde. Als Kriterien führt er konkret an: Er darf nicht zu lang sein, muss verständlich sein und so altersgerecht (Z. 494f.; s. ebenso 296–298). Damit deutet der Lehrer an, mögliche Hürden bei der Textrezeption für die Lerngruppe niedrig halten zu wollen, man könnte auch davon sprechen, dass der Text den Schülern einen leichten Zugang ermöglichen soll.

Insgesamt zeigen die Äußerungen Schmidts, dass er auf zahlreiche Erfahrungen im Umgang mit der Inhaltsangabe zurückgreifen kann. So benennt er immer wiederkehrende Schwierigkeiten der Schüler mit der Textform und auch zahlreiche mögliche

64 Interessant ist in diesem Zusammenhang noch Folgendes: Schmidt weist die Schüler in der Unterrichtsstunde bei der Bearbeitung des Textes »Frei erzogen« immer wieder auf die Bedeutung der W-Fragen hin (s. die Analysen der Schlüsselstellen S₂ und S₃) und äußert sich im Interview darüber hinaus ähnlich zum Stellenwert dieser Fragen (Z. 32–35, 68–80, 679 ff. u. a.). Demgegenüber erklärt er im Interview an anderer Stelle mit Blick auf den von den Schülern bearbeiteten Ausgangstext: Wenn der Text länger [...] WÄRE, dann würde man diese W-Fragen stellen. Guckt mal genau, wer, was war passiert, also dass man da nochmal so genauer. WO, von wo, ja? Oder wann? Genau das. Und dieses warum, ne? [...] Bei den längeren Texten. Aber hier fand ich das nicht so nötig (Z. 437–444). Während die Passage zunächst den anderen Äußerungen zur grundsätzlichen Bedeutung der W-Fragen zu widersprechen scheint, so spricht mehr dafür, dass Schmidt hier »lediglich« die Arbeitsform, d. h. den konkreten Umgang mit den W-Fragen im Sinn hat und darauf zielt, dass bei längeren Texten als »Frei erzogen« die W-Fragen gemeinsam (z. B. im Plenumsgespräch) beantwortet werden (die Fragen bei der Textarbeit aber generell immer wichtig sind). Abschließend klären lässt sich dies hier allerdings nicht.

Hilfsangebote. Dabei wird deutlich, dass er über ein breites Repertoire an Techniken und Unterstützungsmaßnahmen verfügt, das es ihm erlaubt, auf die Bedürfnisse und Schwierigkeiten der Jugendlichen eingehen zu können. Außerdem weist er auf Aspekte hin, die im Rahmen des Umgangs mit der Textform zu unterlassen sind, um die Motivation der Schüler aufrecht zu erhalten. Kurzum: Schmidt zeigt sich bestrebt, mit den Schülern die für das Anfertigen von Inhaltsangaben notwendigen Fähigkeiten zu üben, sie aber nicht zu überfordern – teilweise entsteht dabei auch der Eindruck, dass er einigen Schwierigkeiten durch die Herabsetzung von Anforderungen vorbeugen möchte (s. Z. 562 ff., 589 ff., 629 ff.; s. a. 198–238, 830 ff.).

Aus fachlicher Perspektive ist festzuhalten, dass sich im Interview eine eher diffuse Vorstellung des Zusammenhangs von schulischen und außerschulischen Formen der Inhaltsangabe manifestiert. So formuliert Schmidt als Ziel des unterrichtlichen Umgangs mit der Textform, dass die Schüler lernen, andere zu informieren und bei diesen Interesse zu wecken für einen Bezugsgegenstand (Z. 668–672). Er erklärt dazu: Das ist also das Entscheidende (Z. 673). Damit verweist Schmidt auf den Zweck von Formen wie Klappentext und Programmvorschau – die er auch immer wieder explizit erwähnt –, Leser für einen Bezugsgegenstand zu interessieren. Insofern parallelisiert er schulische und außerschulische Inhaltsangaben im Hinblick auf ihre Funktion. Demgegenüber verweist er bezüglich ihres Aufbaus auf Unterschiede: So macht er deutlich, dass Programmvorschauen und Klappentexte einen Bezugsgegenstand (oft) nicht vollständig wiedergeben (Z. 123–129), Inhaltsangaben in der Schule aber komplett (Z. 120) sind. Vorausgesetzt, das Lernziel besteht darin, das Schreiben außerschulischer appellierender Formen der Inhaltsangabe zu üben, ist nun bemerkenswert, dass Schmidt im Interview (ebenso wie im Unterricht) nicht reflektiert, dass ein sozusagen prototypisches Merkmal dieser Formen – der Abbruch der Handlungswiedergabe – seiner Vorstellung zufolge in der Schule *nicht* zu realisieren ist (s. dazu auch Absch. 1.2.2).

Schmidt macht im Interview auch mehrfach den Vorschlag zu einem veränderten Umgang mit der Inhaltsangabe bzw. zum Gebrauch einer variierten Form. Demzufolge genügt es, sich in der Hauptschule auf eine Art erweiterten Einleitungssatz zu beschränken (Z. 90–93; 565 ff.). Interessanterweise betrachtet Schmidt dies als Vorschlag zur Vereinfachung. So sieht er die Inhaltsangabe insgesamt, aber vor allem im Kontext der Hauptschule als schwierig an und erklärt vor dem Hintergrund einer von ihm festgestellten Überforderung der Schüler durch die Textnormen: Also ich kann=s ja auch vereinfachen. [...] Gibt ja mittlerweile auch Stimmen [...] oder Didaktiken, wo man sagt, so, es reicht eine gut ausformulierte Einleitung. Die reicht (Z. 565–570). Er führt weiter aus: Und dann kommt ja eigentlich erst dann dieser Hauptteil, ne? Ob man das also machen muss? [...] Man wiederholt ja da einiges, doppelt gemoppelt, und dann wird=s oft zu lang (Z. 575–578; s. a. 91–93). Welches Verständnis der Einleitung Schmidt hier hat, ist nicht zweifelsfrei zu rekonstruieren. Unberücksichtigt bleibt in seinen Äußerungen auf jeden Fall der Prozess der Textentstehung. Dieser aber ist insofern von Bedeutung, als er sich keineswegs mit der Abfolge der einzelnen Teile im Textprodukt ›decken‹ muss. So setzt die Anfertigung eines Einleitungssatzes die eingehende Beschäftigung mit dem Ausgangstext, wie sie im Hauptteil einer Inhaltsangabe vorgenommen wird, oft voraus. Somit kann der Einleitungssatz auch am Ende der Arbeit mit einem Vorlagentext verfasst werden (s. Kap. II;

Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 27 ff.; ZABKA 2010). Deshalb ist die Beschränkung auf einen Einleitungssatz keineswegs per se eine Vereinfachung, vielmehr basiert der gelungene Einleitungssatz oft auf einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Bezugstext bzw. der Anfertigung eines Hauptteils der Inhaltsangabe. Wenn man Schülern dies nicht deutlich macht, kann die Forderung, ausschließlich eine Einleitung zu verfassen, das Schreiben letztlich sogar erschweren.

2 Die Lerngruppe R

Die Lerngruppe R befindet sich im zweiten Halbjahr des achten Jahrgangs an einer mittelgroßen Realschule im Raum Hildesheim. Sie besteht aus 27 Schülern – 14 Mädchen und 13 Jungen – und wird im Fach Deutsch unterrichtet von der circa 50-jährigen Frau Richter. Die Erhebungen fanden im ersten Quartal 2010 statt: Aufgezeichnet wurde eine Unterrichtsstunde mit am Ende 24 anwesenden Schülern.

2.1 Die Schlüsselstelle R_1: »Was hat Natascha jetzt gerade gemacht?«

2.1.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

Der Transkriptauszug R_1 ist vergleichsweise lang – er umfasst über 16 Minuten der aufgezeichneten Stunde. Der Umfang dieses Ausschnitts ließ es deshalb als geboten erscheinen, ihn zum Zwecke der Übersichtlichkeit schon vorab zu gliedern. So wurde der Auszug in Anhang B mit mehreren Zeitangaben innerhalb des Transkripts in drei Teile separiert. Diese Gliederung wurde anhand der von Richter im Unterrichtsgespräch markierten Wechsel von Gesprächsthemen vorgenommen und dient vor allem der besseren Lesbarkeit.

Der gesamte Transkriptauszug stammt aus einer Einführungsstunde, in der Richter schrittweise an verschiedene Aspekte der Inhaltsangabe im fragend-entwickelnden Gespräch heranführt. Vor Beginn des Ausschnitts eröffnet die Lehrerin die Stunde offiziell, weist die Jugendlichen auf die Aufnahmesituation hin und klärt mit ihnen, welche Schüler aus der Klasse fehlen. Die Klasse macht dabei einen konzentrierten Eindruck, der Lärmpegel ist gering, es gibt kaum inoffizielle Gespräche unter den Schülern.

Der fachliche Teil der Stunde setzt mit dem Anfang des Transkriptauszugs ein. Die Lehrerin markiert ihn mit einem akzentuierten GUT- (Z. 3). Nach einer kurzen Pause fragt sie die Schüler, wer von ihnen den (.) AVAtar (Z. 3) bereits gesehen habe. Sie zielt damit auf den zum damaligen Zeitpunkt in den deutschen Kinos laufenden Film »Avatar – Aufbruch nach Pandora« (CAMERON 2010; s. dazu Abb. 10). Daraufhin meldet sich eine größere Anzahl von Schülern. Einige der Schüler sehen hier zudem die Gelegenheit, ungefragt persönliche Eindrücke zu äußern. So wird es rasch lauter in der Klasse, einige gut verständliche Zwischenrufe der Schüler sind im Transkript dokumentiert (Z. 7–9)⁶⁵ – diese Äußerungen beziehen sich auf den unter den Jugendlichen durchaus populären Film.

⁶⁵ An dieser Stelle tritt auch zum ersten Mal in der Stunde deutlich hörbar der Schüler Walther, der in der letzten Tischreihe sitzt, in Erscheinung. Er ist die gesamte Stunde über sehr auffällig, da er sich immer wieder, auch ohne das Rederecht erhalten zu haben, lautstark äußert.

Daraufhin bedankt sich die Lehrerin bei den Schülern, was man als Signal verstehen kann, dass die Jugendlichen ihre Meldungen zurücknehmen sollen (Z. 11).⁶⁶ Tatsächlich erhalten viele aber ihr Handzeichen aufrecht. Richter fragt anschließend, wer den Film noch gucken wolle, woraufhin weitere Schüler eine Meldung anzeigen.

Anschließend fordert die Lehrerin die Jugendlichen explizit zur Rücknahme der Handzeichen auf und spricht die Schüler, die den Film bereits besucht haben, an: wer von denen, die bereits DRIN war=n, kann mal kurz erzählen, (Z. 15f.). Nach einer kurzen Pause äußern sich einige Schüler mit Zwischenrufen zu unterschiedlichen Aspekten des Films, u. a. zum fiktiven Ort des Geschehens und zur Dauer der Filmvorstellung (Z. 18–24). Die Schüler sehen hier abermals eine Gelegenheit, sich ohne Vergabe des Rederechts zum Film zu äußern. Mit der spöttischen Frage, ob die Schüler gesunde Arme hätten, die sie heben könnten, um sich zu melden, kritisiert Richter diese Praxis der von ihr nicht legitimierten Zwischenrufe und fordert die Schüler zugleich zu Meldungen auf (Z. 26f.). Sie erteilt dann Natascha das Wort, die nach ihrer Frage in Zeile 15 rasch ein Handzeichen gab.

Natascha beginnt daraufhin mit einem längeren Beitrag (Z. 30–85), der mehrfach durch Anmerkungen der Lehrerin sowie für circa eine halbe Minute durch verspätet in die Klasse kommende Schüler unterbrochen wird. Ihr Beitrag zeigt, dass die Schülerin die zunächst unspezifisch erscheinende Frage der Lehrerin (Z. 15f.), wer mal kurz erzählen könne, als Aufforderung begreift, Aspekte bzw. die Handlung des Films »Avatar« wiederzugeben. Im Folgenden wird diese Wiedergabe vorerst so weit wie möglich ohne Berücksichtigung der Unterbrechungen rekonstruiert (bis Z. 85).

Zunächst geht Natascha auf die Filmdarstellung ein und erklärt, dass man den Film in drei D (Z. 30) und auch in normal? (Z. 31) gucken könne.⁶⁷ Dann erläutert sie Aspekte der Filmhandlung: In diesem Film gehe es darum, dass man auf einen Planeten namens Pandora fliege, auf dem es Aliens bzw. Lebewesen gebe. Und dann seien dort eben Menschen von der Erde, die dorthin fliegen. Eine Gruppe der Menschen wolle die Lebewesen erforschen und nichts Böses, eine andere Gruppe Menschen wolle deren Heimat sozusagen zerstören. Grund dafür sei, dass die Lebewesen auf einem großen Baum leben, der sozusagen alles kontrolliere und den sie (gemeint ist die zweite Gruppe der Menschen) zerstören wollen, da unter diesem Baum eine Art Gestein sei, das für die Menschen auf der Erde sehr wertvoll sei. Die eine Gruppe der Menschen, die Wissenschaftler, hätten einen Avatar. Diese Avatare könne man mit dem eigenen Geist steuern. Es gebe so eine Art Maschine, in die lege sich ein normaler Mensch rein und werde dann mit diesem Avatar verbunden. Er könne dann in Pandora rumlaufen, wie er wolle (Z. 30–85).⁶⁸

66 Zugleich kann das DANke, (Z. 11) der Lehrerin auch als ironischer Kommentar zu der gut hörbaren, aber unaufgeforderten und vulgärsprachlichen »Kritik« des Films eines nicht identifizierten Schülers – ich fand den scheiße- (Z. 9) – verstanden werden.

67 Damit geht Natascha auf die Tatsache ein, dass der Kinofilm (nicht nur in Deutschland) auch als sogenannter Raumfilm, bei dem die Illusion einer dreidimensionalen Darstellung erzeugt wird, betrachtet werden konnte. »Avatar – Aufbruch nach Pandora« (CAMERON 2010) verhalf solchen Raumfilmen weltweit zu einem (erneuten) kommerziellen Durchbruch.

68 Hintergrund von Nataschas Äußerungen ist, dass Atmosphäre und Umgebung auf Pandora den Menschen von der Erde Schwierigkeiten bereiten und diese ohne besondere Vorkehrungen (wie z. B. eine Atemmaske) hier nicht lange überleben könnten. In dem sogenannten Avatar hingegen können sie sich ohne solche Vorkehrungen auf Pandora bewegen.

Die Lehrerin greift mehrfach in den Beitrag der Schülerin ein. Sie äußert sich zum ersten Mal, als Natascha nach einem Begriff für die Ureinwohner von Pandora – die trotz einiger äußerlicher Unterschiede sowohl körperlich als auch in ihrem Verhalten deutliche Ähnlichkeiten mit Menschen aufweisen (s. Abb. 10) – sucht: EINwohner dort also so (--) menschen, die:: in der wildnis wohnen, na:, das sind ja keine menschen, so (--) aliens- (Z. 33–35). Richter schlägt ihr hier den Ausdruck lebewesen; (Z. 37) vor. Diesen akzeptiert Natascha, verwendet ihn aber nicht weiter, da sie die begriffliche Nennung der Ureinwohner fortan vermeidet. Ihr Beitrag wird dann abermals unterbrochen, als die Schüler Georg und Jens den Klassenraum verspätet betreten und die Aufmerksamkeit der Beteiligten auf sich ziehen (Z. 47 ff.). Sie entschuldigen sich mehrfach für die Verspätung und nennen dafür auch einen Grund (Z. 50–56). Indem sie sich äußern, wird ihr Auftreten sofort thematisch. Das Thema des bisherigen Unterrichtsgesprächs gerät damit kurzzeitig in den Hintergrund. So kommentiert die Lehrerin das Verhalten der Schüler spöttisch und verweist dabei auf die besondere Situation der Unterrichtsaufzeichnung: GANZ SCHLAU; (Z. 54), ihr stört gerade die filmaufnahme; macht aber nix; (Z. 58). Der Auftritt der Jungen wird damit negativ sanktioniert. Dann fordert sie die beiden Jugendlichen auf, rasch Platz zu nehmen und die Schülerin Natascha dazu, mit der Fortsetzung ihres Beitrages zu warten, bis jene sitzen (Z. 58 f.). In der folgenden Viertelminute steigt der Lärmpegel in der Klasse zunächst merklich an und senkt sich dann wieder, woraufhin Richter der Schülerin erneut das Wort erteilt (Z. 60).

Die Lehrerin unterbricht Nataschas Beitrag kurze Zeit später ein weiteres Mal, nun in der Absicht, ein Relativpronomen in ihrem Beitrag zu korrigieren/einzufügen (Z. 64). Die Schülerin jedoch weiß die Äußerung der Lehrerin zunächst nicht recht einzuschätzen und artikuliert diesen Umstand mit dem folgenden hä? (Z. 66). Die Lehrerin nennt nun nochmals in akzentuierter Weise das Relativpronomen im Kontext des von Natascha geäußerten Teilsatzes (Z. 68). Die Schülerin erkennt den Beitrag Richters dann offenbar als Korrektur, wiederholt ihn und führt ihren Beitrag fort (Z. 70). Schließlich unterbricht Natascha ihren Beitrag selbst, nachdem sie zu erkennen gegeben hatte, Schwierigkeiten mit dessen Fortführung zu haben: die diese avATAre kann man steuern, mit seinem eigenen GEIST? (1.5) ja und äh- weiß nicht- (Z. 76 f.). Sie schaut daraufhin ihre Sitznachbarin Vanessa an und fordert sie nonverbal zur Unterstützung auf (Z. 77 f.). Diese erkennt den Anspruch zur Unterstützung, wehrt ihn aber mit der Begründung, den Film nicht gesehen zu haben, ab (Z. 80). Sie signalisiert somit, die geforderte Unterstützung nicht leisten zu können. Daraufhin ergreift Natascha wieder das Wort und erläutert, wie ein Avatar funktioniert (Z. 82–85).

Ohne große Pause fragt die Lehrerin die Schülerin im Anschluss: und worum !GEHT=S! jetzt in dem film? (Z. 87). Sie verleiht dieser Frage durch die Akzentuierung besonderen Nachdruck. Natascha setzt direkt zu einem Beitrag an, bekommt dann aber – ihr stockender Vortrag und ihr Lachen deuten darauf hin – Schwierigkeiten, ihn fortzuführen: es geht (-) darum- (--) dass, (Z. 89). Nun möchte Vanessa sie unterstützen; ihr folgender Beitrag ist als Vorschlag zur direkten Fortsetzung

der Äußerung von Natascha (bzw. als Fortsetzung des von Natascha mit der Konjunktion ›dass‹ eingeleiteten Nebensatzes) zu verstehen: die die RETTEN woll=n (Z. 91).⁶⁹

Natascha setzt daraufhin ihren Beitrag fort und signalisiert, dass sie mehrere Aspekte benennen möchte: ja es geht erst mal darum, (Z. 93). Ein Verständnis ihrer Äußerung setzt dabei ihre vorhergehende Wiedergabe der Filmhandlung (oder eben eine Kenntnis des Films) voraus, denn sie macht zwar deutlich, dass sie über unterschiedliche Filmfiguren spricht, lässt aber offen, welche sie jeweils im Blick hat: Es gehe erst mal darum, dass sie dieses proJEKT ähm erforschen wollen, (-) dann:: geht=s darum, dass sie die RETTen woll=n, (Z. 97f.) und dann würden sie alle glücklich und zufrieden auf dieser Erde leben; die bösen Menschen würden alle fortgetrieben (bis Z. 104). Die Lehrerin äußert sich während Nataschas Beitrag, als diese abermals kurzzeitig ins Stocken gerät, und macht ihr einen Vorschlag zur Fortführung ihres Beitrags (Z. 95). Die Schülerin geht darauf aber nicht ein.

Noch bevor Natascha ihren Beitrag zu Ende geführt hat, signalisiert Walther gestisch und verbal deutlich den Wunsch, das Rederecht zu erhalten. Die Lehrerin reagiert nun auf die Äußerungen der Schülerin zunächst mit hm, danke; (Z. 108) und erteilt dann direkt Walther das Rederecht. Dieser erklärt, dass es in dem Film auch eine Liebesgeschichte gebe (Z. 110). In dem Moment wird es lauter in der Klasse. Richter sagt dann, dass sie die Äußerung Walthers nicht verstanden habe und fordert ihn damit indirekt zu einer Wiederholung auf (Z. 112). Der Schüler kommt dieser Aufforderung nach (Z. 114). Richter kommentiert dessen Beitrag daraufhin ironisch: Eine Liebesgeschichte müsse ja sein, da sonst keiner in den Film reingehe. Sie setzt ihre uneigentliche Rede wie folgt fort: sonst geh=n die mädels ja nich REIN; oder? (Z. 116f.).⁷⁰ Während ihres Beitrags beginnen mehrere Schüler zu lachen. Im Anschluss ergreift Natascha das Wort und erklärt, das sei das Typische (des Films): Es gebe böse und gute Menschen, liebe gewinnt, (.) dies das, (Z. 125). Die Lehrerin bestätigt die Äußerungen der Schülerin mehrfach: Sie versucht damit zugleich, die ›Hoheit‹ über den Unterricht und das Rederecht zurückzugewinnen (Z. 123, 129). Allerdings ergreift nun Walther das Wort und erklärt, dass es in dem Film sehr viel Action gebe (Z. 130, 134) – offenkundig meint er hier weniger eine Art Handlungsreichtum als vielmehr eine effektvolle Darstellung. Daraufhin bringt sich Natascha wieder in das Unterrichtsgespräch ein und sagt: is richtig GEIL der film; (Z. 136). Richter nimmt diesen Beitrag auf und reformuliert ihn als Frage – is=n richtig GEILer film? (Z. 138) –, woraufhin viele Schüler bejahend in die Klasse rufen.⁷¹

Die Lehrerin fordert die Schüler dann lautstark – womit sie auf den erhöhten Lärmpegel in der Klasse reagiert (Z. 144) – dazu auf, Vermutungen darüber anzustellen, was Natascha jetzt gerade gemacht habe. Sie ruft anschließend Lukas auf, der sagt: eine

69 Vanessa deutet mit ihrem Beitrag – der sich inhaltlich nicht aus Nataschas Filmwiedergabe ›ableiten‹ lässt – im Übrigen an, dass sie, obwohl sie nach eigenem Bekunden den Film nicht gesehen hat, durchaus ahnt, worum es darin geht.

70 Indem die Lehrerin sich in ironisch-distanzierter Weise zum Film verhält, demonstriert sie zugleich eine ›lockere‹ Haltung gegenüber den Gegenständen des Unterrichts. Außerdem deutet Richter in der uneigentlichen Rede an, das ›Element‹ Liebesgeschichte als Teil einer (stereotypen) Verkaufsstrategie zu ›durchschauen‹, die die Sehnsüchte und Wünsche weiblicher Teenager bedient.

71 Die nicht identifizierte Schülerin, die sich zu Beginn des Transkriptauszuges negativ über den Film geäußert hatte (Z. 9), meldet sich hier zumindest nicht hörbar zu Wort.

NACHerzählung; (Z. 151). Richter fordert daraufhin die Klasse zur Überprüfung des Beitrags auf: *stimmt DAS?* (Z. 153). Nun machen mehrere Schüler unaufgefordert deutlich, dass der Beitrag nicht richtig sei (Z. 155–157). Lukas artikuliert daraufhin vulgärsprachlich eine Enttäuschung über die Zurückweisung seines Vorschlags – *scheiße*; (Z. 159) –, was einige Schüler zum Lachen bringt. Die Lehrerin, die zunächst nicht auf Lukas' Äußerung eingeht, bricht ihren folgenden Beitrag während des aufkommenden Gelächters zunächst ab und scheint dabei selbst zu lächeln (Z. 161).

Als das Lachen zunehmend verstummt, setzt die Lehrerin abermals zu Äußerungen an und schwächt nun zunächst die Zurückweisung des Schülerbeitrags durch die anderen Jugendlichen ein wenig ab, indem sie mit Bezug auf Lukas' Beitrag ausführt: *die GROBE richtung stimmt ja schon*– (Z. 165). Sie stellt diesem dann die Frage, ob er noch wisse, was die typischen Merkmale einer Nacherzählung seien (Z. 165f.), und ergänzt: *habt ihr ja nun schon irgendwann mal in der fünften sechsten klasse gemacht*– (Z. 167f.). Damit orientiert sie die Schüler auf Unterrichtsinhalte vergangener Schuljahre. Lukas äußert sich daraufhin aber nicht, stattdessen lachen er und andere Schüler im hinteren Teil der Klasse, wieder andere sprechen leise miteinander. Nach kurzer Zeit gibt die Lehrerin die Frage dann an die gesamte Schülerschaft (Z. 172f.) und ruft wenige Sekunden später Georg auf (Z. 177). Dieser schlägt als Merkmal der Nacherzählung das Erzählen/Beschreiben in der *vergAnge-nheit* (Z. 179) vor. Die Lehrerin evaluiert seinen Beitrag positiv und fragt, ob Natascha das gemacht habe (Z. 181). Lukas ruft daraufhin unaufgefordert *hälfte- hälfte-* (Z. 183) in die Klasse; er bringt damit zum Ausdruck, die Schülerin habe zur Hälfte »in der Vergangenheit« erzählt. Die Lehrerin geht auf diesen Beitrag nicht näher ein, sondern reformuliert ihre Frage, ob jemand darauf geachtet habe, in welcher Zeit Natascha erzählt habe (Z. 185f.). Ob sie Lukas' gut hörbaren Beitrag bewusst ignoriert, bleibt offen. Richter erteilt dann Astrid das Wort. Diese sagt, Natascha habe in der Vergangenheit – sie nennt dafür auch ein Beispiel⁷² – und im Präsens geredet (Z. 188–189). Die Lehrerin evaluiert Astrids Beitrag mehrmals positiv (Z. 192).

Daraufhin sagt Natascha (ohne aufgerufen worden zu sein): *ich hab da nich drauf geachtet* (Z. 194). Sie macht damit deutlich, dass sie während ihrer Filmwiedergabe (Z. 30ff.) nicht bewusst ein bestimmtes Tempus verwendet hat. Sie spricht hier aber kaum hörbar und teilweise zeitgleich zu den folgenden Äußerungen der Lehrerin. Deshalb ist zu bezweifeln, dass diese, obwohl sie in nächster Nähe zu Natascha steht, den Beitrag der Schülerin überhaupt vernommen hat.⁷³ So wendet sich Richter noch während Nataschas Äußerung wieder an Georg: *Er habe noch etwas gesagt* (Z. 196). Dann wiederholt sie das von Georg bereits genannte Merkmal der Wiedergabe in der Vergangenheit und fragt ihn: *was wird in der nacherzählung gemacht*– *sagt dir der NAME auch*, (Z. 197f.). Lukas, der hinter Georg sitzt, sagt daraufhin leise, aber für viele Schüler doch gut hörbar: *nacherzählt*; (Z. 199). Georg reagiert nun auf diese Äußerung. Er kommentiert (wohl in der Annahme, die anderen Akteure hätten ihn ebenfalls verstanden) hier aber »nur« den Beitrag seines Klassenkameraden mit *ja*;

⁷² Astrid erklärt: *sie hat ab und zu halt gesagt, dann !GING! es darum*, (Z. 188). Tatsächlich hat Natascha in ihren verschiedenen Beiträgen zum Film »Avatar« das Wort »gehen«, anders als Astrid suggeriert, nicht im Präteritum verwendet.

⁷³ Ebenso offen ist, ob sich Natascha mit ihrer Äußerung an die Lehrerin oder die Klasse wendet; möglich wäre auch, dass sie lediglich ihre Sitznachbarin adressiert.

(Z. 201). Die Schüler reagieren auf diese (kurios anmutende) Situation, indem sie lachen. Richter fragt daraufhin: und WAS is, wenn ich erZÄHLE, was brauch ich dann? (--) was mach ich dann? (Z. 205f.).⁷⁴ Nach einer Pause von gut drei Sekunden, in der sich kein Schüler meldet, gibt sie selbst eine Antwort auf die Frage: schmück ich ganz viel AUS oder? (Z. 206). Sie erklärt weiter, der Sinn einer Nacherzählung sei, dass sie ganz viel erzähle, wie es in der Geschichte gewesen sei (Z. 210f.). Richter fragt dann: hat natascha das gemacht? hat die alles !AUS!geschmückt? (Z. 211f.).

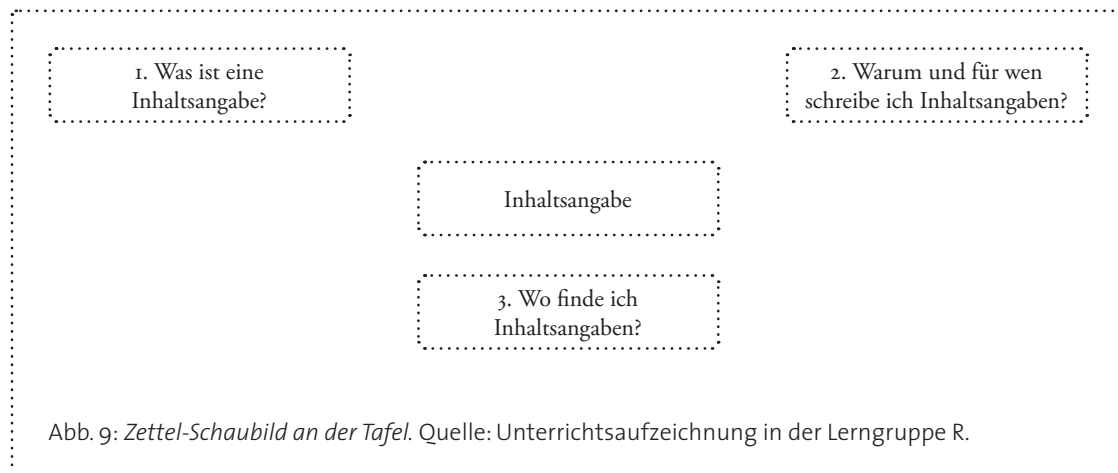
Daraufhin ruft Walther unaufgefordert nei:n; (Z. 214) in die Klasse. Die Lehrerin erteilt nun Clara das Wort und fragt sie (nochmals), was Natascha gemacht habe (Z. 216f.). Clara antwortet, dass Natascha eine, (.) INhaltsangabe oder ne in-haltsbeschreibung gemacht, (Z. 219f.) habe. Richter evaluiert diese Antwort positiv – genau. (Z. 222) – und erklärt, dass Natascha den Inhalt (des Filmes) zusammengefasst habe: und das is natürlich das THEma; das war ja auch angekündigt- das=is ja keine überraschung; ne? (-) wir fangen mit INhaltsangabe an- (Z. 224–226).

Daraufhin hängt Richter einen farbigen Zettel mit der Aufschrift »Inhaltsangabe« an die Tafel – dieser Zettel befindet in der Mitte eines im Laufe der Stunde (aber nicht mehr des Transkriptauszuges R_1) erweiterten Schaubildes (s. Abb. 9). Dabei kommentieren sie und die Mitschüler mit mehreren ironischen Beiträgen die Farbe der Zettel (Z. 226–237).

Die Lehrerin erklärt nun, dass natürlich ganz prima gewesen sei, dass der Begriff »Nacherzählung« schon gefallen sei und sie schon ein bisschen darüber gesprochen hätten, was eine Nacherzählung ausmache (Z. 243–247). Sie führt dann aus, Natascha habe eine IN-halts (.) angabe gemacht; sie hat den INhalt zusammengefasst; (Z. 248), und fragt, wozu man Inhaltsangaben brauche, außer zum beispiel um einen film zu erzählen; (Z. 249f.). Dabei zeigt sie auf Natascha. Dann reformuliert Richter ihre Frage: was IS ne inhaltsangabe, (1.5) was=is der sinn einer inhaltsangabe, (Z. 250f.).

Nun meldet sich eine Reihe von Schülern. Richter ruft allerdings Ramon, der nicht dazu zählt, auf (Z. 251). Dieser unterhielt sich zuvor gut erkennbar mit seinem Tischnachbarn Walther – möglich wäre, dass die Lehrerin die Unterhaltung der Schüler mit dem Aufruf eines der Beteiligten unterbinden möchte, aber auch, dass sie ein fachliches Gespräch zwischen Ramon und Walther vermutet und diese davon berichten lassen will. Statt Ramon antwortet nun aber Walther und erklärt, beide Schüler hätten überlegt, ob eine Inhaltsangabe das gleiche wie eine Vorgangsbeschreibung sei, aber das stimme ja nicht (Z. 254f.). Die Lehrerin fordert nun eine Begründung für diese Feststellung, indem sie fragt, warum das nicht stimme (Z. 257). Die Schüler können diese Begründung aber nicht liefern: So sagt Walther auf die Frage der Lehrerin (»Warum?«) zunächst keine ahnung. (Z. 259) und dann: ja weil DARum, (Z. 263). Richter quittiert dies mit der lachend vorgetragenen Bemerkung, dass er keine Begründung vorgelegt habe (Z. 265). Walther setzt daraufhin zu einem weiteren Begründungsversuch an (Z. 267), bricht diesen aber ab, als Clara, die von Richter aufgerufen wird, mit einem Beitrag beginnt.

⁷⁴ Wie der Lehrer Schmidt verwendet auch Richter die erste Person Singular in ihren Beiträgen häufig im Sinne des Indefinitpronomens »man«.



Diese vermutet, dass es bei einer Inhaltsangabe darum gehe, den Inhalt zusammenzufassen (Z. 268f.). Sie ergänzt nach einer positiven Evaluation ihres Beitrags durch die Lehrerin: kurz und knapp, (Z. 273). Ohne auf diesen Beitrag weiter einzugehen, fordert Richter Astrid, die sich ebenfalls meldet, zu einer Ergänzung auf (Z. 275). Diese bringt aber zum Ausdruck, dass sie nichts Neues beitragen kann: ja das wollt=ich auch sagen; (Z. 277). Anschließend erhält Georg das Wort. Er sagt: sonst ergibt=s vielleicht keinen SINN ohne INhalt, dass man das=so erklärt? (Z. 281f.). Es ist nur schwer zu rekonstruieren, worauf er hinaus möchte. Es hat den Anschein, dass der Schüler eine unausgesprochene Voraussetzung macht. Es wird aber nicht klar, ob und inwiefern er auf die Frage der Lehrerin reagiert. Diese kann Georgs Beitrag offenbar auch nicht einordnen und bittet ihn um eine Präzisierung: was ergibt ohne inhalt äh keinen sinn? (Z. 284). Daraufhin gibt der Schüler erneut einen nicht leicht verständlichen Beitrag ab: ja=wenn=man irgendwas erzÄHLT, (-) muss man dann ja sagen (-) den INHALT oder !WARUM:!, (-) oder so; (Z. 286f.). Die Äußerung kann so verstanden werden: Wenn man etwas erzähle, müsse man auch etwas *zum* Inhalt oder ›zum Warum‹ sagen. Richter wiederum kommentiert den Beitrag leicht sarkastisch: wenn du irgendwas von dir gibst, sollte es INhalt haben, das wär schon SCHLAU, (Z. 289f., 294). Damit lehnt sie Georgs Beitrag implizit als nicht weiterführend ab.⁷⁵

Anschließend stellt sie die Ausgangsfrage neu, indem sie die Antworten der Schülerinnen Clara und Astrid rekapituliert (Z. 294f.) und fragt, wozu man eine Inhaltsangabe brauche. Sie gibt dabei den Hinweis: natascha hat=s ja gerade eben- (--) an nem BEIspiel, (2.0) eigentlich gezEigt, sie hat den inhalt dieses filmes zuSAMMENgefasst; (Z. 297f.). Die Lehrerin richtet sich dann an diejenigen, die die Filmvorführung noch besuchen möchten und kündigt ihnen eine Frage an (Z. 298f.). Bevor es dazu kommt, fordert sie aber die Schüler, die den Film noch anschauen möchten, (erneut) zu Handzeichen auf (Z. 303), woraufhin sich mehrere der Jugendlichen melden. Dies quittiert Richter mit einem so; (Z. 309) und fragt die Schüler dann: nachdem natascha euch das erzählt hat- (--) habt

⁷⁵ Georg spricht während der Äußerungen der Lehrerin noch einmal leise (Z. 292). Richter geht darauf aber nicht ein und spricht ohne Unterbrechung weiter.

Der Inhaltsbegriff bleibt insbesondere bei Georg, aber auch bei Richter diffus; keiner der Akteure thematisiert ihn. Dabei gibt es Anzeichen dafür, dass sie den Ausdruck unterschiedlich verwenden.

ihr jetzt- (-) weniger interesse d=ran, weil ihr jetzt schon wisst, worum=s GEHT, oder sagt ihr nee jetzt erst RECHT, weil (.) hört sich ganz interessant an, (Z. 309–312). Zum Schluss ihres Beitrags reformuliert Richter ihre Ausgangsfrage abermals, sie erkundigt sich danach, was mit der Zusammenfassung Nataschas erreicht worden sei, und ruft dann Ramon auf (Z. 312–314). Dieser erklärt mit Blick auf die letzte Frage: dass man jetzt erst recht REINWILL? (Z. 315). Die Lehrerin fordert anschließend eine Begründung dafür (Z. 317), woraufhin Ramon erklärt, dass man wissen wolle, was im Film genau passiere (Z. 319). Richter äußert sich zu dieser Antwort zustimmend und nickt anerkennend in die Richtung des Schülers (Z. 321). Dieses Nicken wiederum deutet der neben ihm sitzende Walther möglicherweise als Vergabe des Rederechts. In jedem Fall ergreift er nun das Wort und erklärt, dass Natascha GROB erzählt, (Z. 323) habe. Richter geht darauf nicht weiter ein, sondern erteilt Vanessa das Wort. Diese bezieht sich nun auf Ramons Beitrag und sagt: das wollt=ich auch sagen, (.) also dass man jetzt weiß, worum es in dem film geht; (Z. 327f.).

Clara, die dann das Rederecht erhält, weitet das Gesprächsthema im Folgenden aus. So antwortet sie nicht mehr direkt auf eine der Fragen Richters, sondern erklärt, dass es zu Filmen immer Trailer gebe, die zusammenfassen würden, worum es (in einem Film) gehe (Z. 332f.). Währenddessen ruft ein nicht identifizierter Schüler, an Claras Beitrag anknüpfend, n vorspann; (Z. 335) in die Klasse. Auf diesen Zwischenruf geht die Lehrerin nicht weiter ein. Stattdessen evaluiert sie Claras Beitrag positiv (Z. 336).

Dann fragt sie die Schüler, ob einer von ihnen nicht wisse, was ein Trailer sei – und äußert im Anschluss die Vermutung, dass dies im Zeitalter der neuen Technologien fast jeder wisse (Z. 336–338). Daraufhin erteilt sie Astrid das Rederecht. Die Schülerin erläutert nun den Begriff des Trailers: Das sei n ausschnitt aus dem film- der den film halt im kürzesten zusammenfassen soll; (Z. 340f.). Den Beitrag evaluiert die Lehrerin indirekt positiv, indem sie ihn in ihren folgenden Ausführungen aufnimmt. Sie erklärt, dass man den Ausschnitt aus dem Film nur sehen könne, wenn man Internet habe: und wenn dann meine ELtern mir keinen internet-zugang erLAUBen, dann hab ich natürlich das problem, dass ich den trailer nich sehen kann; (Z. 348–350). Möglicherweise spielt sie hier auf ihr bekannte Erfahrungen einiger Schüler an.

Noch während die Lehrerin spricht, melden sich mehrere Schüler. Adrian erhält zunächst das Rederecht und erklärt: der trailer zeigt aber nur die SPAN-Nendsten szenen würd ich aber sagen, weil (-) damit die leute dann=auch da reingehen; (Z. 358f.). Seine Äußerung kann man als eine Art Einwand begreifen. Richter wiederum bestätigt Adrians Beitrag (Z. 361). Walthers folgender unaufgeforderter Zwischenruf ist als weiterer Kommentar zur Beschreibung von Trailern (und gegebenenfalls auch als Einwand) zu verstehen: das=is WERbung auch, (Z. 363). Die Lehrerin knüpft nun die Beiträge Adrians und Walthers an und artikuliert ihrerseits eine Entgegnung. Offenbar widerspricht sie dabei nicht deren Beiträgen ›an sich‹, sondern reagiert vielmehr auf deren ›Sprechhandlung Einwand‹. Sie erklärt nun, dass der Trailer ABER (Z. 365) Ausschnitte aus dem Inhalt zeige, und schließt ihre Äußerung mit dem Bestätigung erheischenden richtig, (Z. 365) ab. Damit macht sie deutlich, dass Trailer nicht ›nur‹ als Werbung, sondern auch als Filmwiedergaben zu verstehen sind. Da sie nicht weiterspricht, erweckt sie den Anschein, eine Reaktion der Schüler

zu erwarten; einige Jugendliche rufen nun auch zustimmend in die Klasse (Z. 367). Lorenz ergänzt dann in seinem Zwischenruf Adrians Beitrag. Seine Äußerung ist daran anknüpfend folgendermaßen zu verstehen: Ein Trailer zeige die spannendsten oder die LUSTigsten stellen, (Z. 369) eines Films. Die Lehrerin reagiert auf diesen Beitrag mit einer suggestiven Frage: aber doch !AN!DERS als bei als natascha das eben erzählt hat? (Z. 371). Adrian ruft nach kurzer Pause ja. (Z. 373) in die Klasse. Im Anschluss stellt Richter die Frage, was der Unterschied – zwischen einem Trailer und Nataschas Beitrag – sei. Dann fragt sie, was hat natascha anders gemacht, (Z. 375), und ruft schließlich Natascha auf. Die Schülerin erklärt: ich hab (.) informatiONEN, gegeben und nich das spannends-te oder das !LUS!tigste, (Z. 378f.).

Die Lehrerin evaluiert diesen Beitrag positiv und erklärt: das heißt, ich kann über ZWEI wege natürlich das interesse wecken; und wenn ich das äh: informatiVE in=en vordergrund stelle dann, (---) möcht=ich vielleicht noch MEHR wissen, und wenn ich paar spannende szenen in nem trailer sehe, dann möcht=ich natürlich (.) erst recht rein- weil ich den ganzen film sehen will. (Z. 381–386).

Dann ruft sie Walther auf, der sich zuvor auffällig meldete. Er fragt sinngemäß, ob die Klasse jetzt die Vorführung des Films »Avatar« besuchen würde (Z. 388f.). Daraufhin lachen mehrere Schüler. Walther erhält also die (von ihm offenbar erhoffte) Aufmerksamkeit der Klasse (s.a. den Schüler Peer in der von Frau Kaiser geleiteten Stunde). Richter wiederum versucht, entsprechende Ansprüche zu einem gemeinsamen Besuch der Filmvorführung abzuwehren, indem sie auf die Altersfreigabe des Films anspielt und vermutet, dass diese bei 16 Jahren liege (Z. 393) – womit die Schüler dieser Klasse gesetzlich zu jung für einen Besuch der Filmvorstellung wären. Die Schüler widersprechen ihr heftig und erklären, dass die Altersfreigabe bei zwölf Jahren liege (was den Tatsachen entspricht, Z. 395–397). Richter führt dann aus, dass man über den Besuch der Filmvorführung respektive Walthers Vorschlag nachdenken könne – worüber sich die Schüler erfreut zeigen (Z. 388–401) –, versucht daraufhin aber, das Gespräch über dieses Thema zu beenden bzw. die Diskussion darüber vertagen: aber nich !JETZT!, sondern dann irgendwann später; (Z. 403). Walther verleiht daraufhin seiner Unzufriedenheit mit dieser Äußerung der Lehrerin Ausdruck, ein anderer Schüler schlägt – womöglich ironisch – den morgigen Tag für die Diskussion über den Filmbesuch vor (Z. 405f.). Abermals bricht in der Klasse Gelächter aus. Richter wiederum erklärt, dass sie den Film möglicherweise kaufe und ihn in zwei Jahren im Klassenraum zeige – es wird nun offensichtlich, dass sie das Gespräch wieder auf ein anderes Thema lenken möchte (Z. 410f.). Bevor es dazu kommt, äußert sich Walther nochmals etwas spöttisch zum letzten Beitrag der Lehrerin und es entsteht eine größere Unruhe.

Die Lehrerin beginnt ihren folgenden Beitrag dann sehr laut und wird, nachdem der Lärmpegel in der Klasse gesunken ist, zunehmend leiser. Sie fragt, wo findet ihr denn (.) solche zusammenfassungen noch? (Z. 415), und erläutert daraufhin »Formen« der Inhaltsangabe, die in der Stunde bereits zur Sprache kamen: natascha hat=s mündlich gemacht, in nem TRAIler find=ich zusammenfassungen, aber n bisschen anders gelagert, (Z. 416f.). Damit

behandelt Richter die Äußerung Claras bzw. das Gespräch zum Thema ›Trailer‹ sozusagen nachträglich auch als Beitrag zu der Frage, wo man Zusammenfassungen finde.

Es melden sich mehrere Schüler, von denen zunächst Lorenz das Rederecht erhält. Er erklärt, hinten auf einem Buch sei auch so was, (Z. 420) – gemeint sind die in Rede stehenden Zusammenfassungen. Richter evaluiert die Antwort positiv: auf einem buchrücken, äh äh auf=m auf=m BUCHeinband find ich das, (Z. 422f.). Sie fragt dann, wie solche Zusammenfassungen heißen würden und spricht dabei insbesondere die Schüler, die an ihrem Wahlpflichtkurs Deutsch teilnehmen, an: meine wpk-leute- die müssen das wissen. (Z. 423f.). Nach einigen unaufgeforderten und unverständlichen Zwischenrufen reformuliert bzw. präzisiert die Lehrerin ihre Frage: wie heißt das, was auf=m buch steht- oder im (.) hinten auf=m buch oder oder (.) oder im UMSCHLAG, (Z. 424–426) sowie in der klappe, (Z. 434). Sie ruft dann Astrid auf, die den Vorschlag INdex? (Z. 440) macht. Die Lehrerin bescheidet den Vorschlag jedoch abschlägig, woraufhin diese sich (offenbar nicht ganz ernst) enttäuscht zeigt (Z. 442–444). Daraufhin nennt Albert den Begriff klappentext; (Z. 446). Sein Beitrag wird von Richter wiederholt und damit positiv evaluiert (Z. 448).

Die Lehrerin fordert anschließend weitere Vorschläge zu ihrer Ausgangsfrage, wo Zusammenfassungen zu finden seien (Z. 448). Nach einer Pause von mehreren Sekunden, in der sich kein Schüler meldet, rekapituliert sie bisherige Vorschläge – AUF oder in einem buch; (1.5) ich kann=s mir mündlich erzählen lassen; (Z. 449f.) – und präzisiert dann die Richtung der von ihr gewünschten Vorschläge: ich find=s aber noch in in schriftlicher form irgendwo; (Z. 450f.). Lukas, der das Rederecht erhält, erklärt: ah so, im FERNsehen sonst, (Z. 453). Er hatte sich schon gemeldet, bevor Richter ihre Frage nach *schriftlichen* Zusammenfassungen stellte und scheint mit dem Ausruf ›Ah so‹ nun auch dem Umstand Ausdruck verleihen zu wollen, dass seine Antwort nicht zur Frage der Lehrerin ›passt‹. Diese lehnt seinen Beitrag jedoch nicht ab, sondern bittet ihn um eine Präzisierung: wann? (-) findest du=s im fernsehen? (Z. 457). Damit hat sie ihre Frage – wie ex post deutlich wird – zwar noch nicht beendet, Lukas jedoch antwortet rasch auf die (bisher gestellte) Frage mit in=er werbung (Z. 459). Die Lehrerin führt unterdessen ihre Frage fort und möchte wissen, in welcher stellung, (Z. 461) man Zusammenfassungen im Fernsehen finde. Nun antwortet der Schüler nicht nochmals, stattdessen geht die Lehrerin auf seinen Beitrag in Zeile 459 mit einer Frage ein: wenn n film angekündigt wird? (Z. 465). Lukas stimmt dem Beitrag Richters zu (Z. 467), was diese wiederum zustimmend quittiert (Z. 469). Somit wird die Antwort des Schülers, dass man Zusammenfassungen im Fernsehen finde, akzeptiert.

Richter ruft daraufhin Adrian auf, der wieder auf die Frage danach, wo Zusammenfassungen zu finden sind, eingeht und vermutet: im inhaltsverzeichnis, (Z. 475). Die Lehrerin stellt seinen Beitrag aber infrage, indem sie ihn fragend intoniert wiederholt: im INhaltsverzeichnis? (Z. 476). Damit fordert sie den Schüler zugleich auf, sich abermals zu erklären. Adrian bekräftigt nun seinen Vorschlag ohne weitere Erläuterungen (Z. 478),⁷⁶ woraufhin die Lehrerin ihn explizit zu einer Konkretisierung seines

⁷⁶ Ein Schüler äußert sich währenddessen mehrfach (Z. 480, 486). Allem Anschein nach versucht er, Adrians Beitrag zu unterstützen bzw. konkretisieren, indem er ihm leise zuruft: du meinst videotext. (Z. 480).

Beitrags bzw. zu Beispielen auffordert: in welchem inhaltsverzeichnis? (Z. 482). Adrian nennt nun keine Beispiele, sondern verweist indirekt auf die generelle Gültigkeit oder Breite seines Vorschlags: ja überhaupt, (Z. 484). Die Lehrerin bezieht sich daraufhin auf das Beispiel des Inhaltsverzeichnisses im von der Klasse genutzten Lehrwerk und fragt: in DEInem sprachbuch im inhaltsverzeichnis findest du ne zusammenfassung von irgendwelchen texten, (Z. 488f.). Der Schüler verneint und setzt dazu an, seine Aussageabsicht erklären zu wollen, bricht seine bruchstückhafte Äußerung dann aber ab und signalisiert der Lehrerin, seinen Vorschlag fallen zu lassen (Z. 491). Richter geht dann nicht weiter auf Adrians Beitrag ein, womit dieser als zurückgewiesen gelten kann.

Richter ruft nun Yannick auf, der sagt, dass man Zusammenfassungen vielleicht in Zeitschriften finde (Z. 495). Sie fordert auch ihn zu einer Präzisierung auf und fragt zunächst: WO denn da? (Z. 497). Sie ändert dann ihre Frage dahingehend, in welchen Zeitschriften man Zusammenfassungen finde (Z. 497). Yannick antwortet nun vorsichtig, dass man sie in film (.) zeitschriften, (Z. 499) finde. Durch die Wiederholung der Antwort wird diese von der Lehrerin positiv evaluiert. Sie verweist dabei exemplarisch auf die Ankündigung von Filmen aus der Fernsehkrimireihe »Tatort« (D/A/CH: seit 1970): der neue tatort wird angekündigt; und dann gibt=s halt immer so text zu. ne, foto und text. (Z. 501–503).

Anschließend erteilt Richter Astrid das Wort. Diese meint, dass man z. B. in Teeniemagazinen Zusammenfassungen finde (Z. 505). In ihren folgenden Erklärungen bezieht sie sich auf ein Jugendmagazin aus dem Bauer-Verlag, das seit 1956 erscheint: in der bravo da wird auch immer zu bestimmten themen, halt immer ne kurze überschrift und n bild dazu mein=ich noch, (Z. 505–507). Richter pflichtet dem Beitrag der Schülerin, noch während diese spricht, bei (Z. 509). Diese versucht im Anschluss, eine (erneute) Bestätigung ihres Beitrag einzuholen: is doch so. oder? (Z. 511). Die Lehrerin stimmt ihr nun durch ein Nicken (nochmals) zu und ruft dann Vanessa auf (Z. 513).

Diese erklärt, dass man Zusammenfassungen im Radio finde und präzisiert nach einer kurzen Pause, das sei dort so was ähnliches wie natascha es gemacht hat, (Z. 515f.). Daraufhin stellt sich ihr die erwähnte Schülerin zur Seite und bestärkt die These Vanessas: das is nur ganz schnell in sechzig sekunden; (Z. 518). Auf den ersten Blick ist unklar, worum es der Schülerin geht. Auf den zweiten Blick wird unter Berücksichtigung des folgenden Beitrags von Vanessa aber verständlich, worauf sie hier anspielt: die sogenannten »Kinohighlights in 60 Sekunden«, ein Format des privaten Hörfunksenders 89.0 RTL.⁷⁷ Vanessa wiederum nimmt den Beitrag ihrer Sitznachbarin auf und erklärt: in sechzig sekunden, zum beispiel bei neunundachtzig null sagen sie ja keine ahnung,

.....
Tatsächlich werden im Teletext (nach dem Muster einer Programmzeitschrift) Filme und andere Sendungen auch inhaltlich zusammengefasst. Die Hinweise, auf welchen Videotexttafeln diese Zusammenfassungen jeweils zu finden sind, werden meist auf einer Tafel mit der Übersicht über das tägliche TV-Programm, das äußerlich Ähnlichkeiten mit gedruckten Inhaltsverzeichnissen aufweist, gegeben. Möglicherweise spielt dieser Schüler darauf an bzw. versteht Adrians Vorschlag vor diesem Hintergrund.

⁷⁷ In dieser Sendung werden zusammenfassende Handlungswiedergaben von Kinofilmen verknüpft mit wertenden Kommentaren und karikierenden/parodierenden Elementen. Hier werden den Filmfiguren Worte in den Mund gelegt, wobei der Anschein entstehen kann, es handle sich um Originaldialoge. Bei alledem steht der Unterhaltungsaspekt in Form sogenannter »Comedy« im Vordergrund.

hier äh valentinstag is jetzt NEU und dann sechzig sekunden wird durchgespult; was da so passiert, das wichtigste wird dann so geSAGT, (Z. 520–523). Damit erläutert sie das Konzept des eben erwähnten Formats beispielhaft anhand des Films »Valentinstag« (D/USA: 2010, USA: »Valentine's Day«, Regie: Garry Marshall), der zum Zeitpunkt der Aufzeichnungen in der Klasse weltweit in den Lichtspielhäusern lief.⁷⁸

Die Lehrerin unterbricht Vanessa nun. Diese versucht zwar, ihre Antwort fortzusetzen (Z. 527), wird aber von Richter »übertönt« und beendet dann ihre Ausführungen. Die Lehrerin erklärt, das (Z. 529) – gemeint ist das von den beiden Schülerinnen genannte Beispiel für eine Zusammenfassung – sei ja nicht schriftlich. Nach einer kurzen Pause fragt sie: wo find ich=s denn noch schriftlich, (Z. 530). Daraufhin beginnt Vanessa erneut mit einem Beitrag, ohne dass die Lehrerin ihr erkennbar das Rederecht erteilt hätte. Die Schülerin sagt, dass man schriftliche Zusammenfassungen im Internet finde: Wenn man nachgucke, steht da das wichtigste AUCH drin über den film? (Z. 532f.). Richter evaluiert diese Antwort auf den ersten Blick positiv. Ihre weiteren Ausführungen machen aber deutlich, dass sie den Beitrag als mögliche Antwort auf ihre Frage zwar akzeptiert, sie jedoch Zusammenfassungen in anderen Medienformen genannt wissen möchte. So erklärt sie – wohl mit Blick auf eine (von ihr vermutete) Affinität der Schüler zum Medium Internet oder den sogenannten neuen Medien im Allgemeinen – leicht spöttisch: es gibt außer dem internet durchaus noch ANDere medien; (Z. 535f.). Anschließend äußert sie sich leicht sarkastisch: gut bücher ham wir ja schon gehabt, find ich schon ganz TOLL, dass ihr auf bücher gekommen seid von euch aus; (Z. 536–538).

Schon während der Äußerungen Richters melden sich mehrere Schüler; zunächst erhält Albert das Rederecht. Dieser vermutet, dass sich in der Zeitung Zusammenfassungen finden (Z. 540). Die Lehrerin rekapituliert Alberts Antwort wie folgt: ZEITschriften, also in ner fernsehzeitung, (Z. 542). Dann erklärt sie sinngemäß, dass dieses Beispiel für Zusammenfassungen im Unterricht bereits genannt worden sei – damit weist sie seinen Beitrag als nicht weiterführend zurück. Sie versteht Alberts Beitrag also dergestalt, dass es ihm um Fernsehzeitungen geht (s. dazu Z. 494f., 499).

Anschließend ändert die Lehrerin ihre Aufgabe und fragt die Schüler, ob sie auch mal eine DVD oder ein Video gucken würden (Z. 543f.). Daraufhin fällt eine Reihe von Schülern durch Ja-Rufe, insbesondere aber Walther mit seiner Bekundung, dies immer (Z. 545) zu tun, auf. Die Lehrerin fragt dann mit Blick auf DVDs/Videos und Zusammenfassungen: find=ich da so was auch? (Z. 549). Natascha, die sich meldet, aber nicht das Rederecht erhalten hat, ruft nun ja; (Z. 551) in die Klasse. Richter erteilt ihr im Anschluss das Wort, allerdings zu einer neuen, erst dann gestellten Frage: wo? (Z. 553). Die Schülerin antwortet nun: wenn man dvds kauft, dann is es auch so auf=er (.) PLAtte drauf; (Z. 555f.) Natascha geht es hier um das Speichermedium selbst. Die Lehrerin evaluiert diesen Beitrag positiv und ergänzt: da is dann immer=n text noch drauf; (Z. 558).

78 Dabei spielt Vanessa auf die vermeintliche Wiedergabe von Dialogen aus den Kinofilmen in der Sendung »Kino-highlights in 60 Sekunden« an; dabei könnte der Eindruck entstehen, ein Film werde (ähnlich wie es z. B. bei Videokassetten möglich ist) von Szene zu Szene »durchgespult« und es würden nur wichtige Dialoge wiedergegeben.

Eine nicht identifizierte Schülerin beginnt daraufhin, einen Einwand zu formulieren (Z. 560), bricht diesen aber ab, als die Lehrerin Deniz aufruft. Dieser antwortet abermals auf die Frage danach, wo man Zusammenfassungen finde: *vor=m kino sind ja die plakATE zu dem film, vielleicht da drauf was;* (Z. 564f.). Die Lehrerin fragt nun, wieder an Deniz gerichtet, ob auf den Filmplakaten in der Regel Zusammenfassungen seien (Z. 569). Der Schüler antwortet positiv, aber nun deutlich leiser als zuvor – er macht einen leicht verunsicherten Eindruck (Z. 571). Die Lehrerin wiederum erklärt: *MEIstens sind die schauspieler genannt und es is=n schönes BILD und nen- (--) titel;* (Z. 573). Sie erklärt zwar nicht explizit, kommuniziert aber indirekt, dass sich auf Filmplakaten (im Unterschied zu Angaben hinsichtlich der Schauspieler und des Titels) keine Zusammenfassungen finden – Deniz' Beitrag wird somit zurückgewiesen.

Anschließend entsteht eine kurze Pause, in der mehrere Schüler miteinander sprechen. Die Lehrerin erteilt dann Lukas das Rederecht. Dieser beginnt mit einem Beitrag, der nicht leicht verständlich ist, zumal das zweiteilige Prädikat akustisch nicht vollständig zu verstehen ist: *als ich in avATAR war, dann wurde da auch hier, (2.0) wie heißt der, Wolkig mit (.) aussicht auf fleischbällchen,* (Z. 578f.). Nimmt man den folgenden Dialog mit der Lehrerin vorweg, so wird deutlich, dass der Schüler hier einen Besuch der Filmvorführung von »Avatar« schildert, in der auch eine Art Trailer zu dem Film »Wolkig mit Aussicht auf Fleischbällchen« präsentiert wurde (D: 2010, USA: 2009, »Cloudy with a Chance of Meatballs«, Regie: Phil Lord & Christopher Miller).

Eine Schülerin ruft, noch während Lukas spricht, in die Klasse und teilt sinngemäß mit, dass sie den von ihm erwähnten Film schon gesehen habe (Z. 581; s.a. 592). Walther wiederum kommentiert den Beitrag seines Mitschülers spöttisch: *das is aber schön lukas;* (Z. 583). Richter versucht dann, den Bezug von Lukas' Antwort zum Thema »Zusammenfassung« herzustellen und zu einer Gegenrede anzusetzen. Sie bezieht sich auf den vom Schüler erwähnten Film und erklärt sinngemäß, dass eine Zusammenfassung desselben *in trailerform, (-) als VORfilm quasi,* (Z. 585f.) vorgelegen hätte. Lukas wiederum signalisiert, dass er der Lehrerin zustimmt (Z. 588). Daraufhin erklärt Richter, dass diese Form der Zusammenfassung auch wieder *nich schriftlich;* (Z. 590) sei. Damit weist sie Lukas' Beitrag im Hinblick auf ihre Aufgabe, schriftliche Formen der Zusammenfassung zu nennen (Z. 450f.), zurück und signalisiert den Schülern zugleich, dass diese Aufgabe nach wie vor aktuell ist.

Richter erteilt dann Astrid, die sich auffällig meldet, das Wort. Diese knüpft nochmals an die Beiträge zum Thema »Filmplakat« an (Z. 564–574) und formuliert dazu einen Einwand. Sie erklärt: *aber auf den plakaten steh=n auch äh stehen meistens auch beWERTungen drauf, so KRITIKEN;* (Z. 596f.). Die Schülerin scheint hier Richters Beitrag aus Zeile 573 zu ergänzen,⁷⁹ indem sie erklärt, was auf solchen Plakaten über das von Richter Genannte (Angabe der Schauspieler sowie des Filmtitels und Abdruck eines Bildes) hinaus noch gefunden werden kann: Kritiken. Ob sie damit auch der Ablehnung der Antwort »Filmplakate« auf die Frage danach, wo man Zusammenfassungen finde, widersprechen möchte, bleibt aber offen. Die Lehrerin wiederum evaluiert den Beitrag positiv und orientiert die Jugendlichen auf ein darin angesprochenes

79 Darin führte die Lehrerin aus, welche Elemente auf Filmplakaten abgedruckt werden.

Thema: das is nämlich der nächste punkt- (Z. 599). Sie erläutert dann dieses Thema: auf den plakaten, wenn dann was drauf steht oder auch in den in den FILMzeitschriften steh=n häufig auch bewertungen drauf, genau; die find=ich auch in=er ZEitung, kriTIKEN; (Z. 599–602). Richter fragt schließlich: was is dann der unterschied wieder; was kommt denn da daZU, wenn ich so eine (--) FILMkritik (.) habe, (Z. 602–604). Dabei zeigt sie mit angedeuteten Anführungsstrichen an, dass sie den Begriff ›Filmkritik‹ in distanzierter Weise gebraucht.

Astrid erklärt nun: ja das is die meinung von ANderen, also von experten sozusagen, wie DIE halt, oder (.) von lesern oder so wie DIE den film halt jetzt fanden, (Z. 606–608). Richter äußert sich in einer Atempause Astrids zustimmend (Z. 610). Diese führt den Beitrag nun fort und gibt ein Beispiel für eine solche Kritik: eine (.) spANNende liebesgeschichte, doch mit bla bla bla (Z. 612f.). Die Lehrerin evaluiert den Beitrag daraufhin nochmal deutlich positiv (Z. 614) und formuliert an das Beispiel Astrids anknüpfend die suggestive Frage, ob DAS dann ne (.) INhaltswiedergabe, in der form wie natascha sie gemacht hat, (Z. 614f.) sei. Sie erklärt zusätzlich: natascha hat zum schluss auch so=n !BISS!chen kritik, (-) gehabt, also positive kritik, weil sie hat gesagt der film is geil, muss man rein, (Z. 616–618).⁸⁰

Clara, die das Wort erhält, beantwortet die Frage Richters – ob das Beispiel Astrids von der Form her eine Inhaltswiedergabe wie die von Natascha sei – nun negativ und begründet das mit Blick auf die eigentlichen Aufgaben einer Kritik folgendermaßen: man äußert ja seine MEInung, (Z. 620). Und weiter: man sagt nicht, was darin vorkommt, (Z. 624). Die Lehrerin bestärkt Clara schon während ihres Beitrags (Z. 622) und evaluiert diesen anschließend positiv (Z. 626): genau; (1.5) ähm das heißt, ich hab dann die persönliche MEInung da noch mit drin. (Z. 626f.).

Dann erklärt Richter der Klasse, das Unterrichtsgespräch resümierend: wir ham jetzt ÄHM:: (2.5) einige (.) aspekte gesehen oder (.) g' gehört, wo die (.) INhaltsangabe, oder wo man ne inhaltsangabe haben, in verschiedenen varIANTen? (Z. 631–633). Anschließend fragt sie – mehrfach reformuliert – wozu man im Deutschunterricht Inhaltsangaben brauche (Z. 633–636). Nach einigen Sekunden ruft sie Albert auf. Dieser sagt, dass man die Inhaltsangabe zum Zusammenfassen von Texten brauche (Z. 638). Die Lehrerin evaluiert die Antwort positiv, indem sie diese wiederholt und ergänzt, dass man die Inhaltsangabe im schlimmsten Falle zum Zusammenfassen ganzer Bücher benötige (Z. 640f.). Sie fragt dann: und was könnte man noch per inhaltsangabe zusammenfassen? (7.0) außer texten und büchern? (Z. 641f.).

Daraufhin erhält Natascha das Rederecht und erklärt: zum beispiel auch mit dem KLASSENbuch- ähm fasst man den ganzen, ähm fasst man das zusammen, was man im unterricht (.) gemacht hat, in

⁸⁰ Daraufhin lachen einige Schüler. Möglich wäre, dass sie sich darüber amüsieren, dass Richter eine vulgärsprachliche Schüleräußerung wiedergibt und der entsprechende Ausdruck – geil, (Z. 617) – für sie aus dem Mund der Lehrerin ungewöhnlich klingt.

einen satz zum beispiel; (Z. 644–646). Die Lehrerin beurteilt die Antwort ambivalent, indem sie andeutet, diese zwar nicht als falsch, jedoch im Hinblick auf ihre Frage nicht passend zu betrachten: *joa, aber das is ja nun nicht unbedingt DEUTSCHunterricht.* (Z. 648). Damit signalisiert die Lehrerin, dass die mit der Ausgangsfrage angesprochene Perspektive – die Inhaltsangabe *speziell* im Deutschunterricht (s. Z. 634f.) – weiterhin leitend ist. Richter stellt dann eine neue Aufgabe und fragt, was man im Deutschunterricht außer dem Lesen noch ab und zu mache (Z. 648f.). Diese zunächst sehr offene Frage präzisiert sie wie folgt: *ham wir jetzt gerade im wpk auch gemacht-* (Z. 650). Gemeint ist hier der von der Lehrerin geleitete Wahlpflichtkurs Deutsch, an dem einige, aber nicht alle Schüler der Klasse teilnehmen.

Nach einer kurzen Pause erhält Adrian das Rederecht und schlägt die *BUCHvorstellung* (Z. 652) vor. Die Lehrerin ratifiziert dessen Beitrag mit *ja:-* (Z. 654). Sie geht aber nicht weiter darauf ein, sondern fragt die Jugendlichen, weiterhin mit Blick auf Themen/Inhalte des Wahlpflichtkurses: *und was ham wir dann gemacht?* (Z. 654). Das bedeutet, Adrians Beitrag wird von Richter zwar als eine Rekapitulation der Inhalte des Kurses akzeptiert. Jedoch zielt sie mit ihrer Frage nach dem, was im Wahlpflichtkurs gemacht worden sei, wohl auf eine ganz bestimmte Antwort, die Adrian offenbar nicht vorgelegt hat. Dabei gibt sie den Schülern mit ihrer Äußerung zugleich einen Wink im Hinblick auf die Lösung der Aufgabe (s. dazu auch EHLICH & REHBEIN 1986: 27f.).

Daraufhin sagt Nora unaufgefordert und leise, dass sie (im Wahlpflichtkurs) einen Film geguckt hätten (Z. 658). Allem Anschein nach hat die Lehrerin, die sich in nächster Nähe zu der Schülerin aufhält, dies wahrgenommen. So fordert sie Nora per Blickkontakt und mit der Äußerung *hm, LAUT,* (Z. 660) zur Wiederholung ihres Beitrages auf. Nora wiederholt ihre Äußerung daraufhin: *wir ham=n FILM geguckt-* (Z. 662). Die Lehrerin evaluiert die Antwort positiv und erklärt dann, dass man natürlich auch Filme in der Inhaltsangabe zusammenfasse (Z. 644f.) – damit wird deutlich, dass sie mit den Fragen zum Wahlpflichtkurs zu einer Antwort auf die Frage, was mit einer Inhaltsangabe noch zusammengefasst werden kann (Z. 641f.), hinführen wollte.⁸¹

Anschließend sagt die Lehrerin, dann *STELLT sich ja jetzt wahrscheinlich euch wieder die frage, was hatt=n das für ne praxis-relevant` wo` relevanz,* (Z. 665f.), und fragt dann – wieder mehrfach reformuliert –, weshalb man Inhaltsangaben (im Deutschunterricht) brauche (Z. 666–668). Sie erteilt daraufhin Vanessa das Wort. Diese reagiert auf Richters Frage (scheinbar) ebenfalls mit einer Frage: *muss man für seine bewERbungen nich AUCH was SCHREIBen?* (Z. 670). Ihr Beitrag ist im Kontext des Unterrichtsgesprächs zugleich aber (auch) ein Antwortvorschlag zur Frage der Lehrerin, demzufolge man Inhaltsangaben im Zusammenhang von Bewerbungen benötigt (Z. 670). Richter unterbricht die Schülerin nun und kommentiert ihre Äußerungen: Dabei geht sie auf Vanessas Beitrag zunächst *als Frage* – ob man für seine Bewerbungen nicht auch etwas schreiben müsse – ein und beantwortet diese positiv mit *ja,* (Z. 672). Anschließend geht sie auf den Beitrag *als Vorschlag* zu ihrer eigenen Frage ein und weist diesen mit dem Hinweis, *aber das is noch wieder n anderer text-* (Z. 672), zurück. D.h., der Lehrerin zufolge

81 An dieser Stelle entsteht zeitweilig der Eindruck, dass die Schüler eher rätseln bzw. versuchen, den Begriff, um den es der Lehrerin geht, zu erraten (s. dazu auch BECKER-MROTZEK & VOGT 2009: 204; EHLICH & REHBEIN 1986: Kap. III; BAUMERT 2002: 144f.).

sind Bewerbungstexte nicht unter den Begriff ›Inhaltsangabe‹ zu subsumieren. Vanessa wiederum signalisiert der Lehrerin, die Zurückweisung ihrer Antwort zu akzeptieren.

Die Lehrerin reformuliert nun ihre Ausgangsfrage. Sie fragt, ob es den Schülern nütze, wenn sie Inhaltsangaben im Deutschunterricht üben (Z. 676f.). In der folgenden Pause von mehr als fünf Sekunden zeigen mehrere der Jugendlichen eine Meldung an. Richter ruft allerdings noch keinen Schüler auf, sondern ergänzt ihre Frage: wenn ihr ÜBT oder LERNT, (.) Inhalte von texten (1.5) !SACH!lich, kurz und knapp zusammenzufassen? (Z. 681f.). Sie ruft dann Yannick auf, der vermutet, das Üben von Inhaltsangaben helfe den Schülern, wenn man zum beispiel draußen is, und nen UNfall gesehen hat- als ZEUGE oder- (Z. 683f.). Richter erklärt daraufhin: das wär dann der BERICHT; (---) is AUCH (-) knapp und SACHlich- hast recht, (Z. 686f.). Hier macht sie deutlich, dass das, worüber Yannick spricht, der Textform Bericht zuzuordnen ist. Seine Antwort wird damit zurückgewiesen. Zugleich signalisiert Richter ihm aber, dass er ›auf einem richtigen Weg‹ ist, indem sie andeutet, dass Inhaltsangabe und Bericht die Merkmale ›kurz‹ und ›sachlich‹ teilen, also vergleichbar sind.

Daraufhin erteilt die Lehrerin Natascha das Wort. Diese erklärt, dass die Inhaltsangabe in Berufen von Nutzen sei (Z. 689) und versucht dann, ein Beispiel dafür auszuführen (Z. 689–696): Ihre Schwester habe ein Praktikum bei einer Zeitschrift gemacht und da musste sie zusammenfassen (-) ähm wie::: (--) ähm das !BUCH! war, auch so was in der art wie das hinten auf=buch stand, mit ihrer KRITIK und so, (Z. 694–696). Es scheint, als habe Natascha hier insbesondere Rezensionen, die in Ausschnitten oft auf Buchrücken oder Einschlagklappen abgedruckt sind, im Blick (s.a. GENETTE 1992: 113). Die Lehrerin wiederum bestätigt Natascha und resümiert ihre Äußerungen anschließend, indem sie erklärt, die Schwester brauchte das für ihren JOB, (Z. 698). Natascha bejaht dies (Z. 700).

Richter ruft dann Clara auf. Diese sagt, man brauche die Inhaltsangabe auch noch wenn man, KRANKENSchwester zum beispiel is, man muss ja ne diagNOSE feststellen, oder was paSSIERT is, muss man auch alles zusammenfassen- (Z. 704–706). Die Lehrerin erklärt daraufhin: JA:- aber das sind, das geht dann schon alles auch in richtung berICHT, ne? weil ich da ja keine TEXTE dann habe- (Z. 708f.). Damit scheint Richter der Schülerin im Hinblick auf die von ihr angesprochenen Aufgaben einer Krankenschwester zuzustimmen. Zugleich artikuliert sie aber einen Einwand im Hinblick auf die bei diesen Aufgaben relevante Textform: So verweist sie sinngemäß darauf, dass den von einer Krankenschwester anzufertigenden Diagnosen keine Texte zugrunde liegen und hier deshalb von Berichten zu sprechen ist.⁸²

Die Lehrerin erklärt dann, an Nataschas Beitrag (Z. 689–696) anknüpfend: also das mit dem=mit dem BUCH is schon is schon ne sehr sehr ähm:- (.) realistische situation, (Z. 709–711). Anschließend beurteilt sie diese Situation respektive die Antwort Nataschas unter der Perspektive ihrer weiterhin aktuellen Frage, was es den Schülern nütze, wenn sie Inhaltsangaben üben: Sinngemäß

⁸² Das impliziert, dass die bevorzugten Bezugsgegenstände einer Inhaltsangabe Texte sind. Zuvor wurden im Unterrichtsgespräch aber auch schon Filme als Vorlagen für Inhaltsangaben aufgeführt.

sagt sie, dass nicht jeder Journalist werde und alles erlernen müsse, was dieser in seinem Beruf brauche (Z. 711f.). Damit macht die Lehrerin deutlich, dass das von Natascha genannte Beispiel von ihr nur bedingt als Antwort auf die Frage nach dem Nutzen des Übens von Inhaltsangaben akzeptiert wird. Anschließend entwirft die Lehrerin mit Blick auf den Beginn der Stunde selbst eine Situation, für die das Lernen der Inhaltsangabe relevant sein kann: aber DAS was natascha gerade auch ge!MACHT! hat, wenn ich freunden erzähle, wie=n film gewesen is, oder wenn ich=n buch toll finde und will=s WEItergeben? (Z. 712–714).

Daraufhin erhält Georg, der sich schon länger meldet, das Wort. Er antwortet ebenfalls auf die Frage nach dem Nutzen von Inhaltsangaben und verweist hier auf eine bestimmte Situation: wenn man VORGänge beschreibt- (Z. 717). Die Lehrerin wiederum weist seine Antwort zurück, indem sie erklärt: das is ne VORGangsbeschreibung; (Z. 719). Damit gibt sie zu verstehen, dass die Textform Vorgangsbeschreibung und nicht die Inhaltsangabe zur Beschreibung von Vorgängen dient. Georg meint daraufhin: ja hab ich ja gesagt- (Z. 721).⁸³ Die Lehrerin wiederum setzt, noch während Georg spricht, zu einem weiteren Beitrag an bzw. setzt ihren vorhergehenden fort. Sie verdeutlicht nun explizit, dass für die Beschreibung von Vorgängen, die der Schüler ansprach, die Inhaltsangabe nicht in Betracht kommt (Z. 723): das is keine INhaltsangabe- (---) keine INhaltsangabe; weil ich da ja nich den INhalt von einem !TEXT! wiedergebe- (Z. 723f.). Wie schon zuvor im Zusammenhang der Unterscheidung von Inhaltsangabe und Bericht fokussiert Richter auch bei der Unterscheidung von Inhaltsangabe und Vorgangsbeschreibung wieder auf die Bezugsgegenstände der Formen.

Daraufhin erläutert die Lehrerin, weshalb es den Jugendlichen nützt, wenn sie Inhaltsangaben trainieren. Sie erklärt: ihr könnt es sicherlich auch brauchen, wenn ihr (.) SACHtexte lest, (2.5) die ihr für irgendwelche referate braucht, (---) oder die ihr für irgendwelche arbeiten, [...] lesen müsst. (Z. 724–727, 731). Wenn die Schüler in der Lage seien, sich den Text knapp zusammenzufassen und das Wichtigste rauszulesen, sei das immer schlauer, als wenn man versuche, sich so einen ganzen Text zu merken und auswendig zu lernen (Z. 731–734). Schließlich veranschaulicht die Lehrerin diese Erklärung durch eine vor Kurzem gemachte Erfahrung im zehnten Jahrgang: da hat tatsächlich einer, (--) ähm: (--) ne INterpretation zu einem ganzen BUCH auswendig gelernt, und hat die dann (.) geschrieBEN- (-) hat aber nich wirklich [...] gewusst, was=er da geschrieben hat; das is nich so SCHLAU, man versteht=s ja nich wenn man=s auswendig lernt- nur wenn man sich HINsetzt und, (-) versucht, das nochmal mit EIgenen worten AUFzuschreiben, (-) dann behält man so was vielleicht auch eher- (Z. 735–741).⁸⁴ Damit endet die Schlüsselstelle. Im Anschluss schiebt Richter

⁸³ Es scheint, als ob der Schüler den Beitrag der Lehrerin als Reformulierung seiner Antwort betrachtet (und dieser zustimmen möchte), nicht aber als Versuch, seine Antwort zurückzuweisen.

⁸⁴ Es entsteht der Eindruck, als habe Richter hier einen von dem Schüler zu Prüfungszwecken geschriebenen Text im Blick. – Mit den Ausdrücken ›das‹ und ›so was‹ am Ende des Beitrags wiederum zielt sie offenbar auf einen Ausgangstext für eine Inhaltsangabe (und nicht einen Sekundärtext wie die von ihr zuvor erwähnte Interpretation); ganz deutlich wird dies hier aber nicht.

einen Overheadprojektor in die Klassenmitte und legt eine Folie mit einem sogenannten Lückentext (s. Abb. 11) darauf, den sie im Folgenden mit den Schülern bearbeitet.

2.1.2 Fokussierte Analyse

Mit dem Unterrichtsgespräch im Transkriptauszug R_1 steigt die Lehrerin in dieser Klasse in die Thematik ›Inhaltsangabe‹ ein. Im ersten Zugriff auf die Schlüsselstelle wurde deutlich, dass dabei unterschiedliche Aspekte der Inhaltsangabe angesprochen werden. Nach der Beschreibung des Unterrichtsausschnitts wird nun einerseits untersucht, wie sich das Plenumsgespräch entwickelt, und andererseits analysiert, was die Schüler über die Textform erfahren bzw. lernen (können).

Richter beginnt den Unterricht mit der Aufgabe, kurz von dem Film »Avatar – Aufbruch nach Pandora« (CAMERON 2010) zu erzählen, (Z. 16). Den Ausdruck ›erzählen‹ verwendet die Lehrerin – das wird ex post deutlich – offenbar als »Architerm für das Ganze« (SCHALLENBERGER 2006: 129), hier im Sinne des Begriffs ›wiedergeben‹.⁸⁵ Insofern stellt sie auch keine besonderen Anforderungen an die Form der Film- bzw. Handlungswiedergabe (s. a. Z. 250, 371; R_2: Z. 352).

Die Schülerin Natascha übernimmt die entsprechende Aufgabe. In ihrem im vorhergehenden Abschnitt dargestellten Beitrag (Z. 30–85) gibt sie Aspekte des Films wieder, ohne vorab die Möglichkeit gehabt zu haben, sich darauf vorzubereiten; überdies wird sie währenddessen mehrfach unterbrochen. Insofern handelt es sich um eine keineswegs leichte Aufgabe. Nach Informationen zur Darstellung des Films beginnt sie die Handlungswiedergabe mit der Formel in diesem film geht=s darum, (Z. 31). Die Schülerin leitet damit aber keine Gesamtschau der Filmhandlung sein, sondern die Erläuterung von einzelnen Aspekten des Films. Dabei gibt Natascha wichtige Informationen zum Verständnis der Handlung: So erläutert sie, dass der Film auf einem Planeten spielt,⁸⁶ sich auf diesem spezielle Bewohner befinden und die Menschen von der Erde, die dort landen, hinsichtlich ihrer Absichten in zwei Gruppen eingeteilt werden können. Des Weiteren deutet sie einen Konflikt zwischen den auf dem Planeten ansässigen Konzernen im Verein mit dem dort tätigen Militär und den Ureinwohnern an. Außerdem erklärt sie, wie ein Avatar funktioniert. An dieser Stelle scheint sie aber den Faden zu verlieren, jedenfalls beendet sie die Wiedergabe von Aspekten des Films mit den Erklärungen zum Avatar vorläufig (Z. 30–85). Nun setzt Richter ein und versucht, die Schülerin zu einer Handlungswiedergabe auf einer anderen – noch stärker zusammenfassenden – Ebene zu bewegen: und worum !GEHT=S! jetzt in dem film? (Z. 87; s. a. R_o: Z. 676–688). Natascha erläutert daraufhin zunächst die Interessen der Menschen und dann das Ende des Films: und am ENde:: leben sie alle glücklich und zufrieden auf diesem- (Z. 98f.) auf dieser !ERDE!; und die bösen menschen werden da alle fortgetrieben; (Z. 103f.). Damit gibt sie ihrem Beitrag in Anlehnung an Schlussformeln z. B. von Märchen (»Und sie lebten glücklich bis ans Ende ihrer Tage.«) einen formalen Abschluss.

85 An anderer Stelle im Transkriptauszug jedoch gebraucht Richter den Ausdruck ›erzählen‹ im engeren Sinn für eine bestimmte Form des Sprachhandelns (Z. 205). Allem Anschein nach verwendet sie den Ausdruck unterschiedlich.

86 Der Umstand, dass Pandora ein erdähnlicher Mond (also kein Planet) sein soll, ist für die Wiedergabe der Geschichte selbst ohne größere Relevanz.

In dem Science-Fiction-Film »Avatar – Aufbruch nach Pandora« (D: 2010; USA: 2009, »Avatar«, Regie: James CAMERON) verschlägt es den Ex-Soldaten Jake Sully auf einen fiktiven erdähnlichen Mond, auf dem er in einem künstlichen Körper gemeinsam mit den Ureinwohnern ihre »ursprüngliche Welt« gegen die eindringenden Menschen verteidigt.

In ferner Zukunft gelangen Menschen auf der Suche nach neuen Ressourcen nach Pandora, auf dem besondere, für sie schwierige Lebensbedingungen herrschen. Die intelligente Spezies der Na'vi hingegen ist daran angepasst und lebt im »Einklang« mit der Natur. Konzerne von der Erde wiederum sind an der Ausbeutung der Bodenschätze, insbesondere eines wertvollen Gesteins, interessiert. Um es abzubauen zu können, müssen die Ureinwohner des Stammes Omaticaya aus ihrer Heimat mit heiligen Stätten umgesiedelt werden. Diese wehren sich jedoch gegen die zunehmende Besitzergreifung ihres Landes durch die Menschen und lehnen deren Annäherungsversuche ab – daraufhin spitzt sich der Konflikt zu. Die Konzerne werden in ihrem Vorhaben von hochgerüstetem Militär unterstützt. Ihnen gegenüber steht eine Gruppe Wissenschaftler, die vor allem an der Erforschung des Lebens auf dem Planeten interessiert ist. In dieser Situation landet der ehemalige, ab der Hüfte gelähmte Soldat Jake Sully (der Ich-Erzähler) auf Pandora. Dort nimmt er an einem Forschungsprogramm teil, das es Menschen erlaubt, einen den Körpern der Ureinwohner ähnlichen, künstlichen Leib – einen Avatar – mental zu steuern, woran er schnell Gefallen findet. Es gelingt ihm, das Vertrauen des Stammes der Omaticaya zu erobern; dabei entwickelt sich auch eine Liebesbeziehung zur Tochter des Häuptlings, die ihn in das Leben des Volkes einführt und den zunächst wenig sensiblen Sully dazu bringt, die »natürliche Welt« der Na'vi schätzen zu lernen. Die Kontakte und Informationen Sullys möchten sowohl die Wissenschaftler als auch die vom Militär flankierten Konzerne für ihre Belange nutzen, wofür letztere ihm eine Heilung seiner Querschnittslähmung in Aussicht stellen. Während er sich zunächst auf die Seite der Unternehmen schlägt, tritt er, nachdem sich diese zum gewaltsamen Eindringen in die Heimat der Ureinwohner entschieden haben, gemeinsam mit der Forschergruppe für letztere ein. Als der Konflikt eskaliert, führt er die Na'vi in harten militärischen Gefechten zum Sieg über die Eindringlinge. Während diese auf die Erde zurückgeschickt werden, entschließt sich Sully, seinen menschlichen Körper zugunsten eines Lebens im Avatar aufzugeben.

Der kommerziell überaus erfolgreiche Film zeichnet das Bild eines paradiesischen Ortes, dessen Wesen harmonisch miteinander leben. Es werden unterschiedlichste Themen und Motive angesprochen, entsprechend breit, aber auch widersprüchlich wurde »Avatar« rezipiert. In diesem Zusammenhang ist der Film vor allem für seine schwache, wenig innovative Handlung und die stereotypen Darstellungen kritisiert, für seine außergewöhnlichen Effekte und Animationstechniken hingegen gewürdigt worden. Stofflich bedient er sich bei zahlreichen anderen Werken – insbesondere die Analogie zu den Winnetou-Romanen Karl Mays ist unverkennbar –, immer wieder wird auch sein hoher Verweis- und Anspielungscharakter im Hinblick auf aktuelle politische Entwicklungen deutlich.

Abb. 10: *Erweiterte Inhaltsangabe des Films »Avatar – Aufbruch nach Pandora«.*

Festzuhalten ist, dass Natascha mit ihrem Beitrag bedeutende Aspekte des Films wiedergibt. Das eigentliche Geschehen (im Sinne der Erzähltheorie; s. dazu MARTÍNEZ & SCHEFFEL 2007: 109 f.) aber steht dabei im Hintergrund. Und den/die Protagonisten erwähnt sie mit keinem Wort. Vielmehr erläutert die Schülerin vergleichsweise ausführlich die Konstellation bzw. den Ausgangspunkt des sich im Film zuspitzenden Konflikts (s. dazu Abb. 10).⁸⁷

Im weiteren Unterrichtsgespräch nehmen Walther und Natascha Ergänzungen der Filmwiedergabe vor. Auch hier geht es weniger um das Geschehen, vielmehr verweisen die

87 Da Natascha mehrfach andeutet, dass der Film geradezu »traditionelle« Handlungsstrukturen aufweist, könnte ein Cineast/Literaturleser, der mit solchen Strukturen vertraut ist, gleichwohl entscheidende Handlungszusammenhänge erahnen.

Mit Blick auf die Aufgabe, von dem Film zu *erzählen* (Z. 16), könnte man auch fragen, wie die Äußerungen der Schülerin einzuordnen sind. Jedoch ist die formale Klassifizierung mündlicher Äußerungen nicht ohne Schwierigkeiten. So könnte man Nataschas Sprachhandlung mit guten Gründen als Berichten oder als Nacherzählen bezeichnen. Allerdings ist es kaum angebracht, sie *abgrenzend* vom Erzählen als Berichten zu klassifizieren (s. dazu auch FIX 2008b: 97; REHBEIN 1984: 89 ff.). Vielmehr weist Nataschas Beitrag zumindest teilweise die typische Struktur mündlicher Erzählungen auf (s. dazu LABOV & WALETZKY 1973).

beiden auf ›klassische‹ Motive und Geschichtenstrukturen, die der Film verwirklicht, so z. B. auf den Konflikt zwischen Gut und Böse sowie den Sieg der Liebe (Z. 106–134). Schließlich nehmen die Schüler die Möglichkeit, auch ihre subjektiven Eindrücke und Bewertungen des Films in der Klasse kundzutun, wahr; der Film scheint dem größten Teil der Schülerschaft zu gefallen (Z. 136–142). Das Unterrichtsgespräch gewinnt hier eine Art Eigendynamik: Von der Aufgabe der Lehrerin ausgehend (Z. 15 f.) beginnt Natascha mit einer Filmwiedergabe, auf die mehrere Schüler mit persönlichen Kommentaren zum Film reagieren. Dabei schiebt sich in den – vielfach unaufgeforderten – Beiträgen der Schüler die eigene Wahrnehmung des Films deutlich in den Vordergrund, die Form von Nataschas Filmwiedergabe spielt hier (noch) keine Rolle.

Im Anschluss lenkt Richter das Unterrichtsgespräch auf die Art und Weise von Nataschas Äußerungen (Z. 144–222). Die Lehrerin beginnt dabei mit der unspezifischen Aufgabe, den Beitrag der Schülerin zu bestimmen: WAS !HAT! NATASCHA jetzt gerade gem!ACHT!? (Z. 144). Sie stellt dann aber eine neue Aufgabe, als Lukas vorschlägt, Nataschas Darstellung als Nacherzählung einzuordnen (Z. 151). Richter weist dabei dessen Vorschlag zurück und fordert die Schüler auf, Merkmale einer Nacherzählung zu benennen. Sie macht damit vorerst die Form der Nacherzählung zum Thema. In diesem Rahmen werden zwei Merkmale – das Tempus und die ›ornamentale‹ Darstellung – genannt, auf die hin jeweils Nataschas Filmwiedergabe ›überprüft‹ wird. Ihrer Wiedergabe wird nun beschieden, zum Teil ›die Vergangenheit‹ und zum Teil das Präsens gebraucht⁸⁸ und keine Ausschmückungen verwendet zu haben (Z. 179–214). Anhand dieser Kriterien wird die Darstellung der Schülerin von der Nacherzählung abgegrenzt und im Anschluss der Inhaltsangabe zugeordnet (Z. 219–222).

Dabei wird im Plenumsgespräch auch auf Nataschas sprachliche Tätigkeiten rekurriert: So z. B. sprechen einige Akteure von einem (Nach-)Erzählen oder Zusammenfassen. Jedoch ist von ihrem Beitrag ebenso als Inhaltsangabe oder Nacherzählung die Rede – und diese werden im weiteren Verlauf des Unterrichts dann *als Textformen* besprochen (s. zur Unterscheidung von sprachlicher Tätigkeit und Textmuster am Beispiel von Beschreiben und Beschreibung OSSNER in Vorbereitung).⁸⁹

88 Tatsächlich hat Natascha ausschließlich im Präsens formuliert. Die Schülerin selbst macht, als es im Unterrichtsgespräch um das Tempus ihrer Filmwiedergabe geht, in einem Beitrag außerhalb des Hauptdiskurses deutlich, nicht auf den Gebrauch der Zeitformen geachtet zu haben (Z. 194). Dies ist außerdem insofern plausibel, als sie keinen Widerspruch gegen die Beiträge von Lukas und Astrid einlegt, die behaupten, sie hätte teilweise auch das Tempus ›Vergangenheit‹ verwendet (Z. 183, 188–190). Natascha ist also möglicherweise gar nicht bewusst, dass die Aussagen ihrer Mitschüler nicht zutreffen. – In der Fachdidaktik wird eine Festlegung der Nacherzählung auf die Zeitform Präteritum (in neuerer Zeit) eher kritisch gesehen (s. u. a. FRITZSCHE 1994 a: 139; FIX 2008 b: 95 f.).

89 S. a. HOFFMANN (1986: 30): »Die Erfahrung zeigt, daß ein Unterschied besteht, ob ich die Schüler veranlasse, zu sagen oder zu schreiben, worum es geht.« S. des Weiteren FRITZSCHE (1994 a: 149), der sagt: »[...] im Alltag pflegen wir zu erzählen, wenn wir informieren wollen«. FIX (2008 b: 97) wiederum erklärt: »Während Erzählen und Berichten in mündlichen Alltagssituationen kaum zu unterscheiden sind, differieren die Lese-Erwartungen im Bereich des Schriftlichen stark«. Insgesamt ist darauf hinzuweisen, dass Nataschas ›Inhaltsangabe‹ viele Merkmale einer konzeptionell mündlichen Äußerung aufweist (KOCH & OESTERREICHER 1985; 1994; s. aber auch 2008: 207), was keineswegs überraschend ist. Viele Aspekte ihres Beitrags, so z. B. Planungssignale oder Selbstkorrekturmaßnahmen, sind den spezifischen Produktions- und Rezeptionsbedingungen (sozusagen spontaner) mündlicher Sprachäußerungen geschuldet. Ein entscheidendes Kennzeichen gesprochener Sprache ist darüber hinaus, dass die ›Hörer‹ eine aktive Rolle bei der Entwicklung von Äußerungen der ›Sprecher‹ übernehmen können. Dementsprechend greift die Lehrerin immer wieder korrigierend und steuernd in den Beitrag Nataschas ein (s. zu den Unterschieden schriftlicher und mündlicher Sprache u. a. SCHWITALLA 1994: tabellarisch 18 f.). Aus den Gründen liegt es gerade in dieser Situation nahe, mündliche Inhaltswiedergaben und schriftliche Inhaltsangaben zu unterscheiden oder zumindest nicht ohne Weiteres gleichzusetzen.

Nataschas mündliche Filmwiedergabe wird also an Merkmalen von Textformen ›geprüft‹, ohne dass sie zuvor den Auftrag erhalten hatte, eine bestimmte Wiedergabeform zu erfüllen – sie wird lediglich zum kurzen Erzählen aufgefordert (Z. 16). Unabhängig davon ist es auf der einen Seite ohnehin schwierig, zentrale Normen einer Textform wie der Inhaltsangabe in einem (spontanen) mündlichen Beitrag zu realisieren (s. Kap. I und Kap. II). Auf der anderen Seite wird die Inhaltsangabe in dieser Unterrichtsstunde erst eingeführt, so dass das Wissen um diese Normen bei den Schülern kaum vorausgesetzt werden kann.⁹⁰ Da die Filmwiedergabe der Schülerin nun jedoch nachträglich der *Form* Inhaltsangabe zugeordnet wird, entsteht der Anschein, dass eine Inhaltsangabe auch ohne jenes Wissen in einem mündlichen Beitrag verwirklicht werden kann bzw. es keiner größeren Anstrengung bedarf, die Merkmale einer Inhaltsangabe – die im Unterschied zu denen einer Nacherzählung bisher noch nicht zur Sprache kamen – umzusetzen. Zugespitzt formuliert: Den Schülern wird an dieser Stelle suggeriert, dass Natascha und sie die Inhaltsangabe, welche nun erst eingeführt werden soll, bewusst oder unbewusst bereits beherrschen.

Das gilt überdies insofern, als das sogenannte back channel behavior (s. Kap. III) im Rahmen von Nataschas Filmwiedergabe eine große Rolle spielt: So greift die Lehrerin mehrfach in den Beitrag ein, zunächst, um die ins Stocken geratene Schülerin auf die richtige Spur zu setzen, dann zur Korrektur von Ausdrücken und schließlich, um Ergänzungen und einen Abschluss der Wiedergabe zu initiieren. Das bedeutet, Richter unterstützt Nataschas Äußerungen an vielen Stellen. Demgegenüber ist es jedoch ein entscheidendes Merkmal schriftsprachlicher Kommunikation, dass entsprechendes Rückmeldeverhalten wegfällt (OSSNER 2008). Die Schreiber müssen also die Herausforderung bewältigen, ohne Rückmeldesignale einen kohärenten und adressatengerechten Text zu formen. Die entscheidenden Leistungen einer schriftlichen Inhaltsangabe gehen somit in diesem Teil der Stunde unter.

Nachdem Nataschas Filmwiedergabe als Inhaltsangabe bestimmt worden ist, leitet die Lehrerin eine neue Phase ein, in der es um die Inhaltsangabe selbst geht. Mit einer Fragenkaskade zu Beginn dieser Phase spricht die Lehrerin deren Funktion an (Z. 248–251). Die Schüler Walther und Ramon, welche zunächst zu Wort kommen, weisen nun jedoch auf ihre Überlegungen zum Verhältnis von Vorgangsbeschreibung und Inhaltsangabe hin. Daraufhin stellt Richter eine neue ›Zwischenaufgabe‹ und regt eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis der beiden Formen an. Diese Aufgabe jedoch läuft ins Leere: Die Schüler sind nicht in der Lage, die von ihnen artikulierte Ansicht von der Differenz der Formen zu begründen. Dann kommt Clara zu Wort und greift eine andere Frage Richters auf. Diese fordert nun vorerst keine weitere Beschäftigung mit dem Thema ›Vorgangsbeschreibung versus Inhaltsangabe‹, sondern akzeptiert den Wechsel des Gesprächsthemas (Z. 254–271). Somit bleibt offen, ob und inwiefern sich die beiden Formen unterscheiden (s. a. FRENTZ 2006b).

Daraufhin legt Clara folgenden Bestimmungsversuch der Inhaltsangabe vor: bei einer inhaltsangabe geht=s glaub ich darum, den inhalt halt zusammenzufassen, (Z. 268f.). Die Lehrerin kommentiert den Vorschlag der Schülerin zwar zustimmend. Er genügt ihr aber offenbar nicht, denn sie fordert Claras

⁹⁰ Natascha scheint dementsprechend ohne ein Bewusstsein für solche Normen oder die Form der Wiedergabe – wie sie zudem selbst andeutet (Z. 194) – in eher ›lockerer‹ Weise Aspekte des Films zu erläutern. So entsteht der Eindruck, dass sie bereits mit der ›Aufgabe‹ vertraut ist, von einem Film zu erzählen: Man könnte vermuten, dass Natascha und ihre Freunde/Mitschüler außerhalb des Unterrichts in ähnlicher Weise über Filme sprechen.

Klassenkameraden zu Ergänzungen auf. Die Jugendlichen legen nun zunächst jedoch keine weiterführenden Antworten vor. So wiederholt Richter ihre Ausgangsfrage und versucht, über eine Beschäftigung mit Nataschas Filmwiedergabe bei den Schülern ein Verständnis für die Funktion von Inhaltsangaben zu erreichen (Z. 294 ff.). Dabei wendet sie sich an die Schüler, die einen Besuch des Films »Avatar – Aufbruch nach Pandora« noch in Erwägung ziehen, und fragt nach dem Einfluss von Nataschas Darstellung auf das Interesse der Jugendlichen am Original bzw. einem Besuch der Filmvorstellung (Z. 309–313; s. dazu auch BECKER-MROTZEK 2002: 70). Ramon antwortet eher unpersönlich: dass man jetzt erst recht REINWILL? (Z. 315). Die Wirkung der Filmwiedergabe besteht ihm zufolge also in einer generellen Verstärkung des Interesses. Walthers und Vanessas Beiträge ergänzen die Aussage des Schülers (Z. 323–328).

Daraufhin bringt Clara eine nicht mehr direkt auf die Frage nach dem Interesse der Schüler an dem Besuch des Films bezogene Antwort vor; stattdessen geht sie auf sogenannte Trailer ein (Z. 332 f.): Nachdem ihre Vorrednerin deutlich machte, dass man nach Nataschas Filmwiedergabe wisse, worum es gehe, erklärt Clara nun, dass ein Trailer auch immer zusammenfasse, worum es gehe. Damit werden Nataschas Filmwiedergabe und Trailer zumindest partiell gleichgesetzt. Die Lehrerin evaluiert den Beitrag Claras positiv und leitet eine weitere Beschäftigung mit ihm ein (Z. 336–338) – damit stellt sie ihre letzte Aufgabe (Z. 309–313) zurück und wechselt das Thema. Im Anschluss an eine Klärung des Begriffs »Trailer« (Z. 336 ff.) lenkt die Lehrerin die Aufmerksamkeit dann auf Unterschiede zwischen der Filmwiedergabe Nataschas und einer Filmwiedergabe in Trailern (Z. 375–381).

Schließlich lässt Richter einige Erklärungen dazu, wie das Interesse potenzieller Rezipienten (am Besuch einer Filmvorstellung) geweckt werden kann, folgen (Z. 381–386). Auf diese Weise legt die Lehrerin auch ein (vorläufiges) Resümee zur Ausgangsfrage nach der Funktion von Inhaltsangaben vor. So verweist sie auf mehrere Möglichkeiten, das Interesse zu wecken und bringt die bisherigen Beispiele für Inhaltsangaben – Nataschas Filmwiedergabe und Trailer – damit in Verbindung: Als einzige Funktion dieser Inhaltsangaben wird also das Wecken von Interesse genannt.

Im Anschluss geht es im Unterrichtsgespräch zunächst darum, ob und wann die Klasse gemeinsam den Film »Avatar« ansieht (Z. 388–413). Nach diesem »Intermezzo« spricht die Lehrerin im Zusammenhang ihrer Frage danach, wo man noch Zusammenfassungen finde (Z. 415–417), davon, dass Nataschas Beitrag und Trailer beide Zusammenfassungen seien. Hier wird zum einen deutlich, dass die Lehrerin die Ausdrücke »Inhaltsangabe« und »Zusammenfassung« – ähnlich wie Frau Müller (s. insbesondere Absch. 3.1) – weitgehend synonym verwendet. Zum anderen parallelisiert Richter nun abermals Nataschas Filmwiedergabe und Trailer – wenngleich sie davon spricht, dass letzterer n bisschen anders gelagert, (Z. 417) sei –, indem sie beide als Zusammenfassung/Inhaltsangabe bezeichnet.⁹¹

Das ist aus didaktischer Sicht nicht ohne Schwierigkeiten. So unterscheiden sich Trailer in mehreren Aspekten stark von schriftlichen Zusammenfassungen (die freilich ihrerseits eine große Bandbreite an Formen aufweisen). Die Differenzen zwischen beiden betreffen *erstens* die Bezugsgegenstände: Während Trailer sich nahezu ausschließlich auf audio-visuelle Gegenstände – also z. B. Kinofilme, Fernsehsendungen oder Videospiele – richten, liegen

⁹¹ In der von Herrn Schmidt geleiteten Unterrichtsstunde wiederum geht es zwar vielfach um Zusammenfassungen von Filmen in Zeitschriften, aber kaum die Form des Trailers.

schriftlichen Inhaltsangaben Bezugsgegenstände unterschiedlichster Medienform (wie Bücher, Hörbücher oder Filme) zugrunde. Die Differenzen zwischen den beiden Formen betreffen nicht nur, aber auch deshalb *zweitens* die ›Technik‹ bzw. Wiedergabeform: Während der Trailer fast nur mit (oft kommentierten) Szenen aus Filmen oder Videospielen operiert, werden in der schriftlichen Inhaltsangabe Zitate in der Regel vermieden – eine entsprechende Forderung wird insbesondere im Zusammenhang der Anfertigung von Inhaltsangaben in der Schule erhoben (s. Kap. II).⁹² Zudem kann mancher Trailer (ebenso wie manche Rezension) durchaus als ›kunstvoll‹ gestaltet gelten – z. B. wenn ausgewählte Szenen mit ›stimmungsvoller‹ Musik unterlegt werden –, womit wiederum eine zentrale Anforderung der schriftlichen schulischen Inhaltsangabe, die sachliche Darstellung, teilweise unterlaufen wird (s. dazu auch ZABKA 2010: 65). Die Differenzen zwischen den Formen betreffen *drittens* auch die Auswahl von Aspekten, die wiedergegeben werden: In Trailern ist es häufig so, dass die Zuschauer bei Spielfilmen lediglich ansatzweise über den Handlungsverlauf einer Geschichte ›aufgeklärt‹ werden; stattdessen werden Szenen oft derart zusammengestellt, dass ein Überblick über das Genre (beispielsweise eine sogenannte Komödie) und mögliche Themen (beispielsweise Gewalt in Familien) gegeben wird. Während einige Varianten schriftlicher Inhaltsangaben dem Trailer in dieser Hinsicht ähneln (z. B. die Programmvorschau), gibt es auch Varianten, die ausführlicher auf das Geschehen in Texten eingehen (z. B. der Lexikoneintrag). Und nicht zuletzt differiert *viertens* die Bandbreite möglichen Funktionen. So weisen die Trailer diesbezüglich untereinander weniger große Unterschiede auf, in der Regel geht es primär darum, einen Film oder ein Videospiel zu bewerben. Bei schriftlichen Inhaltsangaben hingegen können auch andere Funktionen im Vordergrund stehen (s. Kap. II).⁹³

Zwar kann man trotz aller Unterschiede Trailer und schriftliche Zusammenfassungen unter den Begriff ›Inhaltsangabe‹/›Zusammenfassung‹ subsumieren. Aus didaktischer Perspektive kann das allerdings vor allem dann zu Schwierigkeiten führen, wenn die Unterschiede zwischen beiden Formen nicht deutlich herausgestellt werden und offen bleibt, welche Form der Zusammenfassung von den Schülern später verlangt wird. Hier besteht die Gefahr, dass die Schüler ein diffuses Verständnis von Form und Funktion der Inhaltsangabe entwickeln und die Anforderungen an das Verfassen einer Inhaltsangabe unklar bleiben (s. dazu auch die Analyse der Schlüsselstelle S_2).

In der videographierten Stunde nun sprechen die Akteure auch eingehender über Trailer und machen deutlich, dass sie dessen Funktion darin sehen, Interesse zu wecken (s. insbesondere Z. 358–386). Richter greift dieses Gespräch aber nicht auf, um grundsätzlich Funktionen von Inhaltsangaben zu unterscheiden. Stattdessen bescheidet sie den bisher im Unterricht angesprochenen Wiedergabeformen pauschal, Interesse wecken zu wollen. Die Differenz zwischen den Wiedergabeformen liegt einer Erklärung der Lehrerin zufolge demgegenüber (zunächst einmal) darin, auf welchem »Weg« (Z. 381) dies geschieht: über eine eher informative Darstellung oder über das Präsentieren spannender Szenen.

Im Unterschied dazu wiederum heißt es auf dem im Anschluss an diesen Transkriptauszug bearbeiten Lückentext allerdings geradezu ›apodiktisch‹: »Auch wenn z. B. eine Erzählung

⁹² Insofern bleibt ein Trailer sozusagen nah am Ausgangsmaterial und es kann dabei, anders als bei einer schriftlichen Wiedergabe, kaum von einer Abstraktion die Rede sein.

⁹³ Auf die unterschiedlichen Rezeptionsbedingungen und -formen von audio-visuellem Trailer und schriftlicher Inhaltsangabe kann hier nicht weiter eingegangen werden.

Spannung vermitteln will und in eine Stimmung versetzen will, verfährt die Inhaltsangabe dazu in berichtender und sachlicher Weise« (s. Abb. 11; die in die Lücken einzusetzenden Ausdrücke sind hier unterstrichen). Diese Aussage trifft für die schulische Inhaltsangabe zu (s. Kap. II) – für den Trailer hingegen gilt dies in vielen Fällen allenfalls eingeschränkt. Diese Diskrepanz jedoch wird von den Beteiligten in der gesamten Unterrichtsstunde nicht angesprochen; es scheint, als wenn sie sie gar nicht bemerken (s. dazu vergleichbar auch die Analyse der Schlüsselstellen S_1, S_2 und S_3).

Nach Richters Erläuterungen zur Funktion und Form von Inhaltsangaben kreist das Plenumsgespräch im Anschluss um die Frage, wo Zusammenfassungen gefunden werden können (Z. 415–590). Zunächst nennt Lukas den Buchrücken, die Lehrerin bringt die entsprechende Form der Zusammenfassung auf den Begriff ›Klappentext‹ (Z. 420–448). Daraufhin fordert sie die Schüler auf, speziell schriftliche Formen von Inhaltsangaben zu nennen (Z. 450 f.). Zunächst jedoch wird die Filmankündigung zur Sprache gebracht (der Begriff des Trailers fällt dabei nicht, Z. 453–471). Adrians Antwort ›Inhaltsverzeichnis‹ wird dann nach einigen Klärungsversuchen abgelehnt (Z. 473–491). Anschließend verständigt sich Richter mit Yannick auf Filmzeitschriften als ›Orte‹, an denen Inhaltsangaben vorkommen (Z. 493–503); ebenso nimmt sie den etwas vagen Beitrag ›Teeniemagazine‹ von Astrid an (Z. 505–513). Auch die Antwort, derzufolge das Radio ein möglicher ›Ort‹ von Inhaltsangaben ist, wird akzeptiert – gleichwohl erinnert die Lehrerin dabei an ihre Ausgangsfrage, mit der sie auf schriftliche Formen zielt (Z. 513–530).⁹⁴ Der Beitrag ›Internet‹ wird als mögliche Antwort gleichfalls nicht abgelehnt, obschon Richter deutlich macht, dass sie andere Antworten ›wünscht‹ (Z. 532–536). Alberts Vorschlag in der *zeitung*, (Z. 540) weist sie mit der Begründung zurück, dass Filmzeitschriften schon genannt worden seien (Z. 540–542): Damit legt sie den Beitrag des Schülers auf sehr enge Weise aus – dass Filmzeitschriften nur *ein* mögliches ›Genre‹ von Zeitschriften/Zeitungen sind und Alberts Vorschlag deshalb nicht zwangsläufig eine Wiederholung älterer Vorschläge darstellt, bleibt unbemerkt. Dann wird erarbeitet, dass auch auf DVDs Inhaltsangaben stehen (Z. 543–558).⁹⁵ Die Antwort ›Filmplakate‹ lehnt die Lehrerin (vorerst) ab (Z. 562–574); außerdem weist sie einen Beitrag von Lukas, in dem es um Trailer geht, als nicht neu bzw. nicht zu ihrer Frage nach schriftlichen Formen der Inhaltsangabe passend zurück (Z. 576–590).⁹⁶

Im Anschluss ändert sich das Gesprächsthema wieder (Z. 594 ff.), es wird also nicht weiter darüber gesprochen, wo Inhaltsangaben vorkommen. Entsprechend der von Richter

94 Die Schülerinnen, die diese Antwort vorbringen, setzen Nataschas Filmwiedergabe zu Beginn der Stunde und das Format »Kinohighlights in 60 Sekunden« eines privaten Radiosenders gleich. Letzteres kann aber – anders als der Titel suggeriert – nur schwer als Zusammenfassung/Inhaltsangabe bezeichnet werden, da der Bezug zur Vorlage, die zu weiten Teilen eher parodiert denn wiedergegeben wird, nur eingeschränkt vorhanden ist (s. Abschn. 2.1.1). Dennoch bleibt die Gleichsetzung von der Lehrerin unwidersprochen bzw. wird von ihr – der das Format der »Kinohighlights« möglicherweise unbekannt ist – nicht weiter hinterfragt.

95 Die Akteure verweisen zwar verbal auf das Speichermedium selbst, auf dem solche Texte zu finden sein sollen – gemeint sind aber wohl eher die Verpackungen der angesprochenen DVDs (siehe entsprechend auch die Schlüsselstelle S_1).

96 An dieser Stelle der Stunde droht das Gespräch zeitweilig in eine Art ›Plausch‹ über persönliche Kinoerlebnisse zu ›kippen‹ (s. a. R_o: Z. 329 ff.): Nachdem die Schüler in ihren offiziellen Beiträgen meist noch eine Anbindung an das fachliche Gesprächsthema gesucht haben, nennt Lukas nun nur noch einen Film bzw. eine Filmvorschau, ohne zu erklären, was diese Nennung als Beispiel zum Unterrichtsthema beitragen könnte (Z. 578 f.). Es scheint, als wenn Walther eben dies erkennt und sich deshalb spöttisch äußert (Z. 583). Die Lehrerin jedoch legt Lukas' Beitrag als lerngegenstandsbezogen aus und holt ihn mit ihrem Beitrag in Zeile 585 als solchen in den Unterricht zurück.

positiv evaluierten oder nicht zurückgewiesenen Antworten können Inhaltsangaben an folgenden ›Orten‹ gefunden werden: auf Büchern (als Klappentext), im Fernsehen (als Filmankündigungen), in Film- und Teeniezeitschriften, im Radio, im Internet und auf DVDs. Deutlich wird, dass im Gespräch von ›Orten‹ sowohl im Sinne von Medien, an denen Inhaltsangaben zu finden sind, als auch im Sinne von konkreten Varianten der Zusammenfassung die Rede ist, ohne dass dieser unterschiedliche Begriffsgebrauch jeweils kenntlich gemacht würde. Möglicherweise ist dieser den Akteuren auch nicht bewusst, da ›Orte‹ und Formen in den genannten Fällen häufig zusammenhängen. Auf den zweiten Blick zeigt sich auch, dass viele der angesprochenen Varianten der Inhaltsangabe tendenziell in eine ähnliche Richtung gehen: Bei ihnen mischen sich eine informative und eine appellative Funktion. Außerdem wird hier die Handlung von (literarischen) Bezugsgegenständen oft nicht ›vollständig‹ wiedergegeben, um zum Kauf eines Buches oder Besuch einer Filmvorstellung zu bewegen.⁹⁷ Demgegenüber werden von den Akteuren keine konkreten Beispiele genannt, in denen die Inhaltsangabe *vorwiegend* eine Informationsfunktion hat. Mit ihren Beispielen orientieren sie sich somit auch an der von der Lehrerin zuvor besonders herausgestellten Funktion von Inhaltsangaben, Interesse zu wecken (Z. 381 ff.).

Bei der Analyse des Videomaterials aus dieser Unterrichtsphase fällt aber noch etwas anderes auf: Einige der aufgerufenen Schüler machen bei ihren Beiträgen einen etwas verunsicherten Eindruck und wirken insbesondere im Anschluss auf Nachfragen der Lehrerin sehr ›defensiv‹. Ein zweiter Blick auf das Material zeigt außerdem, dass einige von ihnen, sobald die Lehrerin ihre Beiträge infrage stellt, kaum in der Lage sind, diese Antworten zu begründen – also zu erläutern, inwiefern sich an den von ihnen genannten ›Orten‹ Inhaltsangaben finden lassen (Z. 484–491, 571). Vielmehr gibt es Anzeichen dafür, dass ihre Antworten einem diffusen Begriff der Inhaltsangabe verpflichtet sind, demzufolge schon die unspezifische Wiedergabe von Aspekten des ›Inhalts‹ – wie z. B. die Nennung von Kapitelüberschriften in einem Inhaltsverzeichnis oder eines Filmtitels auf Kinoplakaten – dazu berechtigt, von einer Zusammenfassung zu sprechen. Das ist insofern nicht überraschend, als der Begriff ›Inhaltsangabe‹ im Unterricht bisher allenfalls vage mit dem Zusammenfassen von Inhalten bestimmt wurde (Z. 219–222). In jedem Fall lehnt Richter entsprechende Beiträge mehrerer Schüler (von Adrian, Deniz und Astrid u. a.) ab und deutet damit an, dass diese anderen Auffassungen der Inhaltsangabe folgen als sie. Dennoch regt die Lehrerin an der Stelle keine weitere Auseinandersetzung mit dem Begriff bzw. Verständnis der Textform an.

Blickt man nun auf die gesamte Schlüsselstelle zurück, ergibt sich folgendes Bild: Bisher wurde über die Bestimmung und die Merkmale der Inhaltsangabe nur ansatzweise gesprochen. D. h., ohne eine genauere Definition der Inhaltsangabe erarbeitet zu haben, werden die Schüler nun nach unterschiedlichen Aspekten der Inhaltsangabe (so z. B. Funktion oder Vorkommen) gefragt. Die Lehrerin setzt damit voraus, dass die Schüler bereits eine Vorstellung der Inhaltsangabe haben, die hinreicht, um über bestimmte Aspekte derselben zu sprechen. Obwohl sich hier nun Schwierigkeiten der Schüler zeigen, thematisiert sie die Textform nicht: Die Antworten der Schüler Adrian, Deniz und Astrid werden zurückgewiesen, ohne dass dies sachlich begründet würde. Damit entsteht die Gefahr, dass die Jugendlichen eine diffuse Auffassung der Inhaltsangabe entwickeln bzw. die Vorstellung, die

⁹⁷ Auch Nataschas Filmwiedergabe am Beginn der Stunde wurde von Richter die Funktion des Interesse-Weckens zugeschrieben, wenngleich über den Weg des Informierens (Z. 382 f.).

sie schon vor der Stunde von der Inhaltsangabe hatten, einfach beibehalten. So wird ihnen nicht erklärt, weshalb ihre Antworten zurückgewiesen werden. Die Schüler lernen »lediglich« unterschiedliche Aspekte und Beispiele der Inhaltsangabe kennen, die Begriffsbildung wird aber kaum gefördert.

Im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs bemerkt die Schülerin Astrid in einem Beitrag, dass auf Filmplakaten auch Bewertungen stünden (Z. 596f.): Damit knüpft sie an den vorhergehenden Dialog zwischen Deniz und der Lehrerin an (Z. 564–574). Im Laufe des folgenden Gesprächs wird dann herausgearbeitet, dass sich Inhaltsangaben hinsichtlich dessen, ob Wertungen und Meinungen enthalten sind, unterscheiden lassen (Z. 599–627). Festzuhalten ist somit: Während Inhaltsangaben bisher als funktional sehr ähnlich beschrieben worden sind (Z. 381ff.), wurden die Unterschiede verschiedener Formen vor allem daran festgemacht, wie die Funktionen umgesetzt werden (Z. 381–386) und ob in den Inhaltsangaben (eigene) Urteile über die Bezugsgegenstände artikuliert werden (Z. 614–627).

Richter rekapituliert anschließend das Unterrichtsgespräch sinngemäß dahingehend, dass einige Aspekte von Varianten der Inhaltsangabe besprochen wurden, und kommt dann ein weiteres Mal auf die Funktion der Inhaltsangabe zu sprechen (Z. 631–636): Während sie mehrere Minuten zuvor *generell* danach fragte, wozu man Inhaltsangaben benötige (s. Z. 248–251), fragt sie nun danach, wozu man sie im *Deutschunterricht* brauche (Z. 634f., 648, 668, 677). Indem die Lehrerin den Zweck von Inhaltsangaben zunächst grundsätzlich und dann im Kontext Schule thematisiert, wird den Schülern vermittelt, dass in beiden Fällen unterschiedliche Funktionen zur Geltung kommen können. Allerdings sind die Schüler nicht in der Lage, in ihren Antworten nun auf eigene Erfahrungen zurückgreifen, da es sich um eine Einführungsstunde handelt, in der die Inhaltsangabe zum ersten Mal thematisch wird. D. h., im bisherigen Deutschunterricht wurde zwar womöglich schon mit Inhaltsangaben gearbeitet, aber Funktion und Form sind bisher noch nicht grundsätzlich reflektiert worden. Da in der Stunde bisher außerdem nur ein vager Begriff der Inhaltsangabe erarbeitet wurde, müssen sich die Jugendlichen auf das Anstellen von Vermutungen beschränken oder – *relata refero* – sozusagen vom Hörensagen berichten, wozu man Inhaltsangaben im Unterricht benötigt. Das zeigt sich im Folgenden auch an den Antworten der Schüler, die darauf hinweisen, dass ein Bewusstsein für mögliche Funktionen und Einsatzformen der Inhaltsangabe im Deutschunterricht (noch) nicht vorhanden ist. Stattdessen verweisen viele von ihnen eher auf Situationen außerhalb der Schule, in denen die Fähigkeit zum Verfassen von Inhaltsangaben hilfreich sein soll.

Zunächst erklärt Albert aber recht allgemein, dass man die Inhaltsangabe zum Zusammenfassen von Texten gebrauchen könne (Z. 638): Damit knüpft er an Beiträge vom Beginn der Stunde an, in denen eben dies bereits zum Ausdruck gebracht worden ist (Z. 248–251, 268f.). Die Antwort des Schülers wird von der Lehrerin positiv evaluiert und leicht erweitert (Z. 640f.). Eine spezifische Funktion wird dabei aber nicht genannt. Nun ändert die Lehrerin für kurze Zeit die Aufgabe und fragt nach weiteren Gegenständen für eine Zusammenfassung (Z. 641–674): Statt Funktionen sollen nun also mögliche Vorlagen von Inhaltsangaben genannt werden. Die Antwort von Natascha, die auf die Zusammenfassung des Unterrichtsgeschehens im Klassenbuch verweist (Z. 644–646), wird sinngemäß mit dem Hinweis darauf, dass dies nicht zur Spezifik des Deutschunterrichts gehört, abgelehnt (Z. 648). Bemerkenswert ist diese Art der Zurückweisung, da erstens schon Nataschas Vorredner Albert keine ausschließliche Praxis des Deutschunterrichts beschrieben

hatte, zweitens aber vor allem, weil der implizite Vorschlag Nataschas, die Zusammenfassung des Unterrichtsgeschehens im Klassenbuch *als* Inhaltsangabe zu bezeichnen, gar nicht angesprochen wird. Dabei macht gerade diese Äußerung abermals deutlich, dass einige Schüler weiterhin einer ungewöhnlichen Auffassung der Inhaltsangabe folgen. Statt nun aber diese zu thematisieren, versucht die Lehrerin im Anschluss – das wird ex post deutlich –, die Schüler zu einer bestimmten Antwort auf ihre Frage nach Bezugsgegenständen für Inhaltsangaben zu führen: Filme (Z. 648–665).

Nachdem diese Antwort gegeben wurde, erweitert bzw. verändert Richter die Ausgangsfrage: Während sie bisher die Aufgabe gestellt hatte, die Funktion von Inhaltsangaben im Deutschunterricht zu erläutern, verbindet sie diese Aufgabe jetzt noch mit dem Begriff der ›Praxisrelevanz‹ und der Frage, wozu *die Schüler* Inhaltsangaben bräuchten. Damit sind die Jugendlichen aufgerufen, sich zu fragen, zu welchem Zweck sie die Inhaltsangabe potenziell einsetzen und was sie damit lernen können (Z. 665–668). Auf die Frage antworten zunächst Vanessa und (nach einer Reformulierung der Frage) Yannick. Die Schülerin vermutet, dass man Inhaltsangaben im Kontext von Bewerbungen brauche (Z. 670), ihr Klassenkamerad wiederum nimmt an, dass man Inhaltsangaben im Rahmen von Zeugnisaussagen bei Unfällen einsetzen könne (Z. 683 f.). Vanessa und Yannick versuchen somit, eine Relevanz des Übens von Inhaltsangaben für das berufliche bzw. außerschulische Leben der Schüler herauszustellen. Dabei zeigt sich aber auch, dass sie noch eine sehr diffuse Vorstellung der Inhaltsangabe besitzen, denn sie bringen den Begriff mit Texten in Verbindung, die sich auch bei einer weiten Definition der Textform kaum unter den Terminus ›Inhaltsangabe‹ subsumieren lassen. Und so weist die Lehrerin die beiden Schülerantworten sinngemäß mit dem Hinweis zurück, dass es sich bei den Texten, auf die sie zielen, nicht um Inhaltsangaben handle (Z. 672, 686 f.). Wie zuvor macht sie aber auch hier die Auffassung der Inhaltsangabe bei den Schülern nicht zum Thema: Während Richter Vanessa dem Sinn nach lediglich mitteilt, *dass* die von der Schülerin beschriebenen Texte (im Rahmen von Bewerbungen) nicht zur Inhaltsangabe zählen, erklärt sie Yannick darüber hinaus noch, *wie* die Texte, die er anspricht, eingeordnet werden müssen – nämlich als Bericht – und inwiefern sich die Inhaltsangabe und der Bericht ähneln. Allerdings erfahren die Schüler nicht, woran sie eine Inhaltsangabe erkennen können, ihnen werden keine *spezifischen* Merkmale der Textform mitgeteilt – vielmehr macht die Lehrerin in ihrer Reaktion auf Yannicks Antwort deutlich, dass die von ihr in diesem Zusammenhang genannten Merkmale Knappheit und Sachlichkeit kein Signum der Textform Inhaltsangabe sind (Z. 686 f.).

Anschließend macht Natascha den Vorschlag, dass die Inhaltsangabe für Berufe relevant sei, konkret z. B. beim Verfassen von Rezensionen (Z. 689–696). Sie bezieht sich nach eigener Aussage auf Erfahrungen ihrer Schwester. Die von ihr angesprochene Form der Inhaltsangabe kann auch als eine Variante der schon im Unterricht erwähnten Filmkritik (Z. 596 ff.), hier ist es die Buchkritik, begriffen werden. Die Schülerin macht darüber hinaus zwar deutlich, in welchem Arbeitsfeld solche Texte verfasst werden, hält sich im weiteren Sinne aber an die bisher im Unterricht schon genannten Beispiele für Inhaltsangaben. Ihre Antwort wird von der Lehrerin nun zunächst zwar indirekt positiv beurteilt (Z. 698), die Geltungskraft des darin enthaltenen Vorschlags zur Begründung einer Relevanz des Übens von Inhaltsangaben später aber eingeschränkt (Z. 709–712).

Clara knüpft dann in ihrem Beitrag an das Beispiel der Relevanz von Inhaltsangaben in Berufen an und vermutet, dass man Zusammenfassungen als Gesundheits- und

Krankenpfleger im Rahmen der Erstellung/Niederschrift von Diagnosen brauche (Z. 704–706). Und Georg sagt, dass man Inhaltsangaben zur Beschreibung von Vorgängen benötige (Z. 717). Für die beiden Schüler gilt im Wesentlichen das schon oben bei der Diskussion der Beiträge von Vanessa und Yannick Gesagte: Sie nennen Situationen, in denen Texte erstellt werden, die kaum als Inhaltsangabe bezeichnet werden können (auch wenn eine weite Definition zugrunde gelegt wird). Auch sie haben offensichtlich noch eine eher diffuse Auffassung der Textform. Und so weist die Lehrerin die Antworten von Clara und Georg ebenfalls zurück (Z. 708f., 719, 723f.). Dabei ordnet sie die von den Schülern angesprochenen Texte jeweils anderen Textformen – dem Bericht und der Vorgangsbeschreibung – zu. Richter begründet das jeweils sinngemäß damit, dass der Bezugsgegenstand der Formen in den von den Schülern dargestellten Szenarien kein Text ist.

Diese Erklärung ist aus zwei Gründen bemerkenswert: *Zum einen* hatte die Lehrerin die Schüler kurz zuvor darauf hingewiesen, dass nicht nur schriftliche Texte, sondern auch Filme eine Vorlage für Inhaltsangaben bilden können (Z. 641–665). Nun jedoch rekurriert die Lehrerin bei der Zurückweisung der Schülerantworten indirekt darauf, dass man nur dann von Inhaltsangaben sprechen kann, wenn der Bezugsgegenstand ein Text ist. *Zum anderen* begründet Richter die Differenz zwischen einer Inhaltsangabe und der von den Schülern angesprochenen Textformen nur mit dem Hinweis auf unterschiedliche Bezugsgegenstände, nicht aber auf unterschiedliche Funktionen bzw. Einsatzgebiete. Wieder werden die unterschiedlichen Textformen nicht grundsätzlich thematisiert, obwohl die Schüler augenscheinlich Schwierigkeiten damit haben, diese auseinanderzuhalten und sie keinen ausdifferenzierten Begriff der Textformen besitzen.

Im Kontext der Schülerbeiträge (Z. 709–714, 723ff.) erläutert Richter dann den Nutzen, den das Üben von Inhaltsangaben ihrer Ansicht nach haben kann. Zunächst schränkt sie die Geltung des Arguments von Natascha, dass man die Inhaltsangabe in journalistischen Berufen zum Verfassen von Rezensionen gebrauchen könne (Z. 689–696), mit der Anmerkung ein: nur wird ja nicht jeder journaLIST, also es brauch nich jeder alles für für=n journalisten. (Z. 711f. s. zu diesem Argument auch FRITZSCHE 1980: 140; s. dazu des Weiteren PIEPER 2009: 207; LUDWIG 1994: 21). Anschließend verweist sie auf die Filmwiedergabe Nataschas am Beginn der Stunde (Z. 30–85/104) und skizziert daran anknüpfend Situationen, in denen die Inhaltsangabe für die Schüler relevant sein kann: wenn ich freunden erzähle, wie=n film gewesen is, oder wenn ich=n buch toll finde und will=s WEItergeben? (Z. 713f.). Hier geht es Richter nicht um die Anfertigung von schriftlichen Texten, die die Schüler austauschen; vielmehr versucht sie, der Klasse mit Bezug auf Nataschas Wiedergabe des Films »Avatar« eine »lebensweltliche« Relevanz der Form Inhaltsangabe nahe zu bringen.

Allerdings bleibt der von der Lehrerin in diesem Zusammenhang konstatierte Nutzen des Übens von Inhaltsangaben unklar. Dazu ist in Erinnerung zu rufen, dass die Schülerin Natascha in der Lage war, der Klasse Aspekte des Kinofilms »Avatar – Aufbruch nach Pandora« mitzuteilen, ohne dass sie die Textform Inhaltsangabe zuvor geübt hatte. Man kann davon ausgehen, dass die sozusagen »informelle« Wiedergabe der Handlung von Filmen und Büchern im Familien- und Freundeskreis der Schüler zum Alltag gehört – ob das Üben der *schriftlichen* Textform Inhaltsangabe dazu geeignet ist, diese Praxis der *mündlichen* Kommunikation zu beeinflussen, muss zumindest bezweifelt werden. In jedem Fall aber gibt es diese Praxis auch ohne den Schulunterricht, so dass es des Übens der Inhaltsangabe

nicht bedarf, um sie überhaupt zu ermöglichen. Der Anspruch einer wie auch immer gearteten Verbesserung der mündlichen Kommunikation hingegen setzt voraus, dass diese Praxis der mündlichen Kommunikation in irgendeiner Weise unzulänglich oder ›defekt‹ ist (s. a. OSSNER 1996: 82).

In ihrer Begründung der Relevanz von Inhaltsangaben hebt Richter nun auch nicht primär auf die Wiedergabe von *Inhalten* ab, sondern insbesondere auf die Rezeptionserlebnisse sowie Bewertungen der Filme und Bücher: wie=n film gewesen is, (Z. 713f.), wenn ich=n buch toll finde (Z. 714). Neben dem, was eben gesagt wurde, ist diesbezüglich die Frage zu stellen, ob beim Üben von Inhaltsangaben in der Schule der Bewertung von Bezugsgegenständen überhaupt größere Beachtung geschenkt wird – also ob das, was die Lehrerin hier vorgibt, im Zusammenhang der Behandlung von Inhaltsangaben in der Schule überhaupt eingelöst wird. Zwar ist Richters genereller Umgang mit Inhaltsangaben nur über ihre Selbstauskunft im Interview bekannt (s. R_o). Allerdings deutet die Interviewanalyse nicht darauf hin, dass sie von der üblichen Praxis abweicht, derzufolge beim Üben der Inhaltsangabe meist die Zusammenfassung eines Bezugsgegenstandes im Vordergrund steht – und der davon in der Regel stark abgegrenzte Schlussteil (in dem dann Urteile und Meinungen artikuliert werden können) eher randständig behandelt wird (s. dazu Kap. II). Resümierend ist somit festzuhalten, dass ausgehend von der außerschulischen Kommunikation der Schüler mit Familienangehörigen und Peers, wie die Lehrerin sie skizziert, nur schwer ein Bedarf für das Üben von Inhaltsangaben herzuleiten ist.

In dem Zusammenhang ist außerdem noch von Bedeutung, dass Richter die Inhaltsangabe erneut direkt mit alltäglichen Praktiken der Schüler in Verbindung bringt. Auf diese Weise erweckt sie den Jugendlichen gegenüber den Anschein, dass sie die Inhaltsangabe (was auch immer das sei) schon mehr oder weniger unbewusst ›anwenden‹. Somit wird der schon zu Beginn der Stunde hervorgerufene Eindruck verstärkt, dass die Inhaltsangabe nicht eine neue und anspruchsvolle Textform darstellt, sondern etwas ist, was die Jugendlichen bereits realisieren und was im Unterricht nun ›lediglich‹ noch einmal reflektiert wird.

In ihren letzten Äußerungen im Transkriptausschnitt orientiert die Lehrerin dann auf einen weiteren Nutzen des Übens von Inhaltsangaben. Dabei verweist sie auf Sachtexte, die die Schüler lesen müssen und erklärt ihnen: wenn ihr in der LAge seid, euch den TEXT knapp zusammenzufassen, das wichtigste rauszulesen, is das immer SCHLAUER, als wenn man ähm:, versucht sich so=n ganzen text zu MERKEN und AUSwendig zu lernen; (Z. 731–734). Im Anschluss veranschaulicht sie diese ›Funktion‹ des Übens von Inhaltsangaben mit einem sogenannten Negativbeispiel (Z. 734–741).

In diesen Erklärungen verweist Richter auf einen Umgang mit Texten, genauer gesagt das Verstehen und Behalten von Textinhalten unterstützende Funktion der Inhaltsangabe. Sie macht den Schülern dabei deutlich, dass die Inhaltsangabe ihnen bei der Arbeit mit (Sach-)Texten⁹⁸ helfen kann. Somit wird der Inhaltsangabe eine heuristisch-epistemische Funktion zugeschrieben; das Anfertigen einer solchen kann demnach das Erfassen und Erinnern von Texten fördern. Von den Schülern wurde eine solche Funktion bisher noch nicht einmal angedeutet. Das ist allerdings auch nicht überraschend: So ging es im

⁹⁸ In der Gesamtschau fällt auf, dass Sachtexte (ebenso wie z. B. Fernsehdokumentationen) im Plenumsgespräch bisher keine Rolle spielten und jetzt zum ersten Mal erwähnt werden.

bisherigen Gespräch ausschließlich um außerschulische Formen der Inhaltsangabe bzw. um außerschulische Situationen, in denen die Inhaltsangabe zum Einsatz kommt. Die Antworten der Schüler auf die Frage der Lehrerin nach dem Nutzen sowie der Praxisrelevanz des Übens von Inhaltsangaben orientieren sich an diesen bereits genannten außerschulischen Formen und Situationen.

Im letzten Beitrag dieser Schlüsselstelle geht die Lehrerin nun zum ersten Mal in der Stunde mehr oder minder explizit über die kommunikativen Situationen, in denen die Inhaltsangabe bisher verortet wurde, hinaus und erklärt den Schülern, dass das Üben von Inhaltsangaben auch im Hinblick auf das Erschließen und Behalten von Texten hilfreich sein kann. Damit benennt sie eine entscheidende Funktion; offen bleibt aber nach wie vor, dass die Inhaltsangabe dabei bzw. im Kontext Schule meist eine andere Form hat als außerschulische Varianten der Inhaltsangabe (zu welchen Missverständnissen dies führen kann, wurde in Abschn. 1.2 deutlich). Die grundsätzliche Unterscheidung von Varianten der Inhaltsangaben nach Funktion und Form steht damit weiterhin aus.

* * * * *

In der nun folgenden Zwischenbilanz wird eine Gesamtschau auf die Schlüsselstelle unter der Frage, was die Schüler im Rahmen des Plenumsgesprächs über die Textform Inhaltsangabe lernen können, vorgenommen. Ausgangspunkt ist dabei eine ›Charakterisierung‹ der circa 16 Minuten Unterricht und der Leitung dieses Unterrichts durch die Lehrerin.

Richter führt in der Schlüsselstelle ›klassische‹ Aufgaben einer Lehrkraft im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch aus: Sie organisiert die Rederechtsverteilung, weist die Schüler zurecht, kündigt zu bearbeitende Themen an und stellt Fragen an die Jugendlichen. Dabei wirkt sie sehr prominent.⁹⁹ Insofern entsteht der Eindruck, dass nicht nur die Gesprächsführung im Großen und Ganzen in den Händen der Lehrerin liegt, sondern sie auch in fachlicher Hinsicht einem klaren Ziel folgt: der Einführung von Aspekten der Inhaltsangabe. In der Analyse jedoch wurde schon deutlich, dass die fachliche Leitung des Unterrichts durch Richter nicht so stringent ist wie die organisatorische. So thematisiert sie, nachdem das Stundenthema ›Inhaltsangabe‹ benannt worden ist (Z. 1–220), verschiedene Aspekte wie die Funktion der Inhaltsangabe (Z. 248–386), das Vorkommen von Inhaltsangaben (Z. 415–590), den Aspekt der Bewertung (Z. 596–628) und die Relevanz des Übens von Inhaltsangaben (Z. 633–741).

Die Untersuchung zeigt nun, dass einige dieser Aspekte nur *angesprochen*, aber nicht *systematisch besprochen* werden. Besonders deutlich wird dies z. B. im Unterrichtsgespräch ab Zeile 248: Hier fragt die Lehrerin zunächst nach der Funktion bzw. dem Sinn einer Inhaltsangabe, woraufhin Walther Überlegungen zum Verhältnis von Vorgangsbeschreibung und Inhaltsangabe vorbringt. Er macht deutlich, gemeinsam mit einem Klassenkamerad über die Identität beider Formen nachgedacht zu haben, aber zum Schluss gekommen zu sein, dass sie unterschiedlich sind. Die Lehrerin nimmt dies zum Anlass, von Walther eine Begründung für die Unterschiedlichkeit der Formen zu fordern, ohne explizit zu erklären,

99 Dennoch haben die Schüler zeitweise auch Gelegenheit, zumindest für kurze Zeit im Hauptdiskurs ›eigene‹, nicht auf den Lerngegenstand bezogene Gesprächsthemen zu etablieren (so z. B. in den Z. 388–413). Richter wiederum präsentiert sich im Unterricht mehrfach betont ›schülernah‹: Auf der einen Seite steigt sie unter Rekurs auf einen unter den Jugendlichen damals populären Kinofilm in den Unterricht ein und bezieht sich auffallend häufig auf die sogenannten neuen Medien – mit denen insbesondere diese Schülergeneration zu tun hat. Auf der anderen Seite lehnt sie sich gelegentlich an die Umgangssprache der Schüler an (so z. B. in Z. 138) und versteht es auch, mit ihnen scherzhafte Dialoge zu führen (so z. B. in Z. 226–239).

ob sie der von ihm behaupteten Differenz von Inhaltsangabe und Vorgangsbeschreibung generell zustimmt (Z. 257). Der Schüler kann eine solche Begründung nicht liefern. Clara, die im Anschluss das Rederecht erhält, geht dann jedoch nicht weiter auf das Verhältnis von Vorgangsbeschreibung und Inhaltsangabe ein. Da dieses auch von der Lehrerin nicht mehr aufgegriffen wird, gerät es in der Folge in den Hintergrund und die Frage, ob und inwiefern beide Formen unterschiedlich sind, bleibt unbeantwortet (Z. 286 ff.). Deshalb ist es auch nicht überraschend, dass Georg zum Ende der Schlüsselstelle im Zusammenhang von Äußerungen zum Nutzen von Inhaltsangaben nochmals auf die Beschreibung von Vorgängen bzw. die Vorgangsbeschreibung verweist (Z. 717, 721).¹⁰⁰

Das Gespräch kehrt dann wieder kurzzeitig zum Thema ›Funktion und Nutzen von Inhaltsangaben‹ zurück. Nach einer (weiteren) Äußerung Claras wird jedoch die Form des Trailers thematisch. Der vorhergehende Gesprächsgegenstand bzw. die Aufgabe der Lehrerin, Überlegungen zur Funktion der Inhaltsangabe anzustellen, gerät nun völlig in den Hintergrund. Bevor Richter dann einen neuen Aspekt der Inhaltsangabe anspricht, gibt sie noch eine resümierende Erklärung zu Möglichkeiten, mit Inhaltsangaben beim Rezipienten Interesse zu wecken (Z. 381–386). Allerdings macht sie dabei nicht explizit deutlich, dass sie sich wieder auf die Ausgangsfrage bezieht, so dass offen bleibt, ob damit alle oder die primären Funktionen von Inhaltsangaben erwähnt wurden. Hier wie auch in anderen Passagen der Schlüsselstelle (s. insbesondere die Z. 596 ff.) ändert die Lehrerin – indem sie bestimmte, von den Schülern genannte Stichworte aufgreift – plötzlich die ›Richtung‹ des Gesprächs, ohne dies zu markieren und ohne später wieder den Bezug zur Ausgangsfrage zu suchen.¹⁰¹ In der Folge bleiben viele Aspekte der Inhaltsangabe unscharf konturiert.

Nun ist zwar in Rechnung zu stellen, dass die komplexe Textform Inhaltsangabe in einer solchen Einführungsphase nicht einmal annähernd erschöpfend behandelt werden kann. Während aber oberflächlich der Eindruck eines Fortschreitens im Gegenstandsbereich Inhaltsangabe entsteht – indem nacheinander verschiedene Aspekte der Textform zur Sprache kommen –, zeigt sich bei näherem Hinsehen, dass verschiedenste Aspekte zwar erwähnt werden, eine Auseinandersetzung aber oft nur in Ansätzen stattfindet. Somit harren einige entscheidende Fragen zur Inhaltsangabe, die sich im Laufe des Plenumsgesprächs ergeben – z.B. zu Funktion(en) der Inhaltsangabe oder zur Differenzierung von Formen –, am Ende der Schlüsselstelle nach wie vor der Beantwortung.

¹⁰⁰ Die Lehrerin erklärt im Interview auf die Frage, was für sie im Unterricht überraschend gewesen ist: Was so=n bisschen [...] unerwartet war, war die Situation [...] mit der Vorgangsbeschreibung, weil der Georg [...] sich daran festbiss. Der kam ja immer wieder mit der Vorgangsbeschreibung da REIN. Wobei Georg eben auch=n Schüler is, der gerne redet, um zu reden. Das muss man auch ganz klar sagen. Und das sind dann so Leute, die sprengen einem manchmal die Stunde. [...] Spätestens [...] bei dem dritten [...] Einwand Vorgangsbeschreibung war=s dann wirklich die reine Provokation (R_o: Z. 335–354). Tatsächlich wird die Vorgangsbeschreibung zweimal (und zwar von unterschiedlichen Schülern) in der Stunde angesprochen, nämlich in den oben im Haupttext ausgewiesenen Passagen dieser Schlüsselstelle. Und erst als Georg sie thematisiert, macht die Lehrerin explizit deutlich, dass Inhaltsangabe und Vorgangsbeschreibung zu trennen sind. Es kann nur vermutet werden, dass die Lehrerin den Unterrichtsverlauf anders als hier rekonstruiert wahrnimmt und sie aufgrund einer speziellen ›Vorgeschichte‹ Georgs Äußerungen als Provokation empfindet.

¹⁰¹ So entsteht zeitweilig der Eindruck einer gewissen Ziellosigkeit des Gesprächs. Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, dass die Schüler sich in der Schlüsselstelle mehrfach zu ihrem Medienkonsum äußern, ohne dass immer ein Bezug zum Fachgespräch erkennbar wäre – ›Höhepunkt‹ ist hier der Beitrag von Lukas, der über eigene Medienerlebnisse spricht, ohne überhaupt anzudeuten, inwiefern er damit auf die aktuelle Aufgabenstellung der Lehrerin reagiert (Z. 578 f.; s. dazu auch R_o: Z. 330–336).

Die Schüler wiederum nennen im Verlauf des Unterrichtsausschnitts verschiedentlich Formen, die sie als Inhaltsangaben bezeichnen, oder Situationen, in denen die Inhaltsangabe zum Tragen kommen soll. Die Wiedergabeformen/Texte, auf die sie dabei direkt oder durch die Skizzierung von bestimmten Situationen verweisen, lassen sich aus fachlicher Sicht aber nur zum Teil als Inhaltsangaben klassifizieren. Dabei zeigt sich in der Klasse keineswegs eine Unterteilung in Schüler, die nur solche Formen anführen, die man als Inhaltsangabe bezeichnen könnte, und solche Schüler, die Formen ansprechen, bei denen dies kaum möglich ist. Außerdem verweisen die Jugendlichen – so z.B. Natascha, Vanessa, Adrian und Yannick – im *gesamten* Verlauf der Schlüsselstelle (also auch nach den scheinbaren Lernfortschritten hinsichtlich der Entwicklung eines Textformbegriffs) auf solche Wiedergabeformen, bei denen sich kaum von Inhaltsangaben sprechen lässt. Ihre Äußerungen machen deutlich, dass sie eine diffuse Auffassung der Inhaltsangabe besitzen. So zeigt eine Gesamtschau auf den Unterrichtsausschnitt, dass sie in ihren auf die Inhaltsangabe bezogenen Äußerungen Formen/Texte unterschiedlichster Art ansprechen, denen lediglich gemeinsam ist, dass sie sich auf einen Gegenstand oder ein Ereignis beziehen und Teile davon wiedergeben. Sie subsumieren sämtliche Formen, in denen etwas wiedergegeben wird, unter den Begriff ›Inhaltsangabe‹. Eine solche liegt für die Jugendlichen demnach vor, wenn irgendwelche Aspekte (Filmszenen, Titel, Kapitelüberschriften oder Ereignisse) eines beliebigen Gegenstands (Text, Buch, Film, Unterrichtsstunde, Unfall, Krankheit oder Vorgang) in unterschiedlicher Form (als schriftlicher Text, Radiosendung oder audio-visueller Trailer) dargestellt werden. Ihnen fehlt offensichtlich eine klare Vorstellung der Textform Inhaltsangabe. Das ist zunächst insofern auch nicht erstaunlich, als die Inhaltsangabe in dieser Stunde erst eingeführt wird. Bemerkenswert ist hingegen, dass, obwohl die Schüler eine offenkundig diffuse Auffassung der Inhaltsangabe entwickelt haben, die Lehrerin hier und in der gesamten Stunde weder die Textform umfassender bestimmt noch die Vorstellungen der Schüler thematisiert.¹⁰²

Festzuhalten bleibt also, dass viele Schüler eine diffuse bzw. fachlich nicht fundierte Vorstellung der Inhaltsangabe entwickeln. Zudem können sie vor allem zu Beginn und Ende der Schlüsselstelle den Eindruck erhalten, dass die Inhaltsangabe eine Form darstellt, die keine besonderen Anforderungen mit sich bringt und die sie mehr oder weniger unbewusst bereits realisieren. So wird die Filmwiedergabe Nataschas (Z. 30–85/104), bei der die Schülerin in eher ›lockerer‹ Weise Aspekte des Films »Avatar« mitteilt, nachträglich als Inhaltsangabe bezeichnet. Ein Unterschied zwischen einem unspezifischen Inhalte-Wiedergeben und der Textform Inhaltsangabe wird dabei nicht gemacht; vielmehr wird Nataschas Filmwiedergabe im Hinblick auf die Verwirklichung von Textform-Merkmalen ›geprüft‹ und nach dieser Prüfung unter den Begriff ›Inhaltsangabe‹ gebracht. Den Schülern wird somit vermittelt, dass ein sozusagen spontaner mündlicher Beitrag, in dem eher unspezifisch Inhalte wiedergegeben werden, als Inhaltsangabe bezeichnet werden kann. Dazu passt auch, was Richter am Ende der Schlüsselstelle zum Nutzen des Übens von Inhaltsangaben im Deutschunterricht sagt. Hier verweist die Lehrerin wieder auf das Beispiel

102 Im Interview äußert sich die Lehrerin zu einigen von ihr als schwierig und unerwartet empfundenen Aspekten der Stunde, spricht dabei die schülerseitigen Vorstellungen der Inhaltsangabe aber nicht *grundsätzlich* an. Auf dem Informationsbogen zur Stunde macht sie zu der Frage »Welche Aspekte konnten Sie in der Stunde nicht umsetzen?« zudem keine Angaben. Ob Richter die diffusen Vorstellungen der Inhaltsangabe, die hinter den Beiträgen der Schüler stehen, erkannt hat, bleibt ebenso offen wie die Frage, ob mögliche Schwierigkeiten, dies zu erkennen, mit dem Umstand zusammenhängen, dass die Organisation des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs viel Aufmerksamkeit erfordert.

von Nataschas ›Inhaltsangabe‹ und erklärt sinngemäß, dass das Üben von Inhaltsangaben die Schüler beim Austausch über Filme oder Bücher unterstützen kann (Z. 712–714). Bei der Analyse wurde nun betont, dass die Schüler diesen Austausch – davon ist auszugehen – schon praktizieren, z. B. wenn sie ihren Mitschülern von einem Film ›erzählen‹ (s. Z. 16) und ihnen mitteilen, ob sie ihn für sehenswert halten. Insofern wird ihnen der Eindruck vermittelt, dass sie das, worum es beim Üben von Inhaltsangaben geht, wenngleich noch nicht in reflektierter Weise, so doch unbewusst bereits beherrschen.

Der Unterschied zwischen der mündlichen Wiedergabe und der schriftlichen Inhaltsangabe eines Geschehens wird dabei nivelliert. Vielmehr wird, wie BARK (1979: 136) es im Zusammenhang einer Kritik an einer curricularen Stufung von mündlicher und schriftlicher ›Inhaltsangabe‹ ausdrückt, so getan, »als ob beide gleichen Kommunikationsbedingungen unterlägen.« Die sich vom unspezifischen Inhalte-Wiedergeben deutlich unterscheidenden Anforderungen und die Komplexität einer schriftlichen Inhaltsangabe geraten somit aus dem Blick. Das kann – sofern in den weiteren Unterrichtsstunden die Normen und Funktionen der schriftlichen schulischen Inhaltsangabe nicht nochmals grundsätzlich besprochen werden – auf Seiten der Schüler Missverständnisse hinsichtlich der Erwartungen bzw. erforderlichen Leistungen beim Anfertigen von Inhaltsangaben zur Folge haben (s. a. R_o: Z. 826–830).

Dabei bietet der Unterricht in der Schlüsselstelle auch eine Reihe von interessanten und ausbaufähigen Ansätzen, um die Schüler behutsam an die komplexe Textform Inhaltsangabe heranzuführen. Insbesondere die Aufgabe, die Handlung eines populären Films zunächst einmal ohne besondere Anforderungen von einem Schüler wiedergeben zu lassen, bietet gute Möglichkeiten, die Inhaltsangabe als neue Textform zu konturieren – diese Möglichkeiten werden allerdings vergeben, wenn das Ergebnis einer eher spontanen und nicht bewusst gestalteten mündlichen Wiedergabe von Inhalten einfach unter den Ausdruck ›Inhaltsangabe‹ subsumiert wird. Um für die Unterschiede des Inhalte-Wiedergebens und der Textform Inhaltsangabe zu sensibilisieren, ist es stattdessen z. B. möglich, eine verschriftete mündliche Wiedergabe einer von ›vornherein‹ schriftlichen Inhaltsangabe gegenüberzustellen und dabei zentrale sprachliche sowie strukturelle Unterschiede der beiden Textwiedergaben zu erarbeiten. Im Hinblick auf Unterschiede zwischen Nacherzählung und Inhaltsangabe verfolgt Richter in der Schlüsselstelle R_2 ein ähnliches Vorhaben. Ebenso ist hervorzuheben, dass die Lehrerin – nachdem die Schüler im Plenumsgespräch immer wieder auf Varianten der Inhaltsangabe verwiesen haben, in denen Wertungen eine große Rolle spielen – den Aspekt der Meinungsäußerung explizit zur Sprache bringt und deutlich macht, dass sich nicht in jeder Inhaltsangabe Urteile über einen Bezugsgegenstand finden. Jedoch wird dieser wichtige Punkt nur gestreift und auch später nicht mehr aufgegriffen: Um bei den Schülern ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass sich Inhaltsangaben hinsichtlich ihrer Bestandteile und Funktionen unterscheiden, scheint es unumgänglich, grundsätzlich Varianten der Textform zu thematisieren und differenzieren. Schließlich ist bemerkenswert, dass Richter neben einer kommunikativen auch eine heuristisch-epistemische Funktion der Inhaltsangabe anspricht und die Schüler somit darauf vorbereitet, dass das Verfassen von Inhaltsangaben in der Schule der Erarbeitung und Sicherung von Texten dienen kann – also nicht in jedem Fall im Rahmen einer Interaktion mit potenziell interessierten Lesern verortet werden muss.

Nach der Analyse dieser Schlüsselstelle stellt sich nun die Frage, wie die Vorstellungen der Schüler über die Inhaltsangabe im Unterricht weiter behandelt und ob noch einmal

grundsätzlich Form und Funktion derselben thematisiert werden. Im Rahmen der Untersuchung der Schlüsselstelle R_2 wird u. a. dieser Frage nachgegangen.

2.2 Die Schlüsselstelle R_2: »Weil der natürlich den Text komplett wiedergeben soll.«

2.2.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

In der Schlüsselstelle R_2 besprechen die Akteure ausgehend von der Arbeit an verschiedenen Materialien mehrere Aspekte der Inhaltsangabe, u. a. ihr Verhältnis zur Nacherzählung. Der entsprechende Transkriptauszug ist in der Mitte der Unterrichtsstunde einzuordnen: Nachdem im Plenumsgespräch der Schlüsselstelle R_1 verschiedene Aspekte der Inhaltsangabe zur Sprache gekommen sind, werden diese nun anhand eines sogenannten Lückentextes, der auf einer Folie abgedruckt ist (die an eine weiße Wand über der Tafel projiziert wird), wiederholt und vertieft (s. Abb. 11). Dabei finden sich auf der Folie auch Lösungsvorschläge für die Lücken. Zwischen den Transkriptauszügen R_1 und R_2 liegen circa dreieinhalb Minuten. In dieser Zeit wird zunächst die Technik eingerichtet, anschließend machen die Schüler Vorschläge für die Lücken des ersten Satzes, die von Richter jeweils ohne Nachfragen akzeptiert und auf der Folie niedergeschrieben werden. Dann entsteht ein weitergehendes Gespräch über die Lösungsvorschläge sowie weitere Aspekte von Textformen.

Mit diesem Gespräch setzt der Transkriptauszug R_2 ein. Zu Beginn liest die Lehrerin mit fragender Intonation den zweiten Satz von der Folie vor: es ist sehr WICHTIG, die INHaltsan!GABE! !VO:N! !WAS! zu unterscheiden, (Z. 3f.): Dabei setzt sie den Ausdruck »was« als Platzhalter für die Lücke im Text ein. Daraufhin melden sich mehrere Schüler. Richter ruft Ramon auf, dessen Antwort Nacherzählung, (Z. 6) sie zunächst kommentarlos auf der Folie niederschreibt. Dann sagt die Lehrerin: und jetzt kommen wir NOCHmal zu dem punkt, was !IST! denn jetzt der unterschied? (1.5) zu einer (.) nacherzählung, (Z. 9–11). Nun entsteht eine Pause von ungefähr elf Sekunden, in der keiner der Akteure spricht. Dann macht die Lehrerin deutlich, dass es ihr mit der Frage um den Lückentext geht. So formuliert sie den Teilsatz von der Folie »Wenn wir etwas nacherzählen, wollen wir [...]« zu einer Frage um: was WOLL=N wir, wenn wir etwas NACHERzählen, da sind jetzt weitere lücken? (Z. 11f.) Richter erklärt daraufhin, das könne man vielleicht auch ergänzen, ohne die Wörter dazu zu haben (damit verweist sie auf die auf der Folie abgedruckten Vorschläge für die Lücken, Z. 12f.). Schließlich stellt sie mehrere Fragen, die auf das Vorwissen der Schüler zielen: was is der sinn einer NACHERzählung, wenn ihr eine geschichte NACHERzählt habt, (3.5) worum GING=S da? (Z. 13–15).

Nach einer kurzen Pause erhält Clara das Wort. Sie füllt in ihrem Beitrag die Lücke des in Rede stehenden Satzes mit dem Ausdruck »Leser: wenn ich etwas nacherzähle, woll=n wir den LEser (.) in die gleiche spannung und stimmung- STIMMung versetzen; (Z. 21f.). Die Lehrerin beginnt daraufhin mit Äußerungen, die auf den ersten Blick »konfus« erscheinen und deshalb im folgenden Abschnitt genauer zu analysieren sind. Zunächst reformuliert sie einen Teil des Schülerbeitrags: AL:SO- in die gLEIche SPANNung und STIMMung versetzen,

(Z. 24). Nach einer kurzen Pause setzt sie zu einem darauf bezogenen Einwand an, den sie aber nach einer kurzen Pause wieder zurücknimmt (Z. 25–28). Im Anschluss schreibt sie den Lösungsvorschlag der Schülerin – ›Leser‹ – auf der Folie nieder. Anschließend scheint Richter wiederum im Begriff zu sein, einen – diesmal auf den gerade niedergeschriebenen Ausdruck bezogenen – Einwand formulieren zu wollen, diesen dann aber auch wieder prompt zurückzunehmen (Z. 28f.). In jedem Fall akzeptiert sie zum Ende ihres Beitrags den Vorschlag von Clara: ›Leser‹ (Z. 28f.).

Thema: Inhaltsangabe

1. Was ist eine Inhaltsangabe?

In einer Inhaltsangabe wird der Inhalt eines Buches, einer Erzählung, eines Zeitungsartikels, eines Films, einer Theatervorführung etc. knapp und sachlich zusammengefasst.

Es ist sehr wichtig, die »Inhaltsangabe« von der »Nacherzählung« zu unterscheiden. Wenn wir etwas nacherzählen, wollen wir den Leser in die gleiche Spannung und Stimmung versetzen, die wir beim Lesen hatten und die er wahrscheinlich beim Lesen des Originals gehabt hätte. Mit der Inhaltsangabe dagegen soll nur informiert werden. Auch wenn z. B. eine Erzählung Spannung vermitteln will und in eine Stimmung versetzen will, verfährt die Inhaltsangabe dazu in berichtender und sachlicher Weise.

Aufgabe 1: Lies Dir den Text genau durch und setze dann die fehlenden Wörter richtig in die Lücken ein.

Originals berichtender
informiert sachlicher Inhalt
Erzählung knapp Nacherzählung
Leser sachlich

Aufgabe 2: Schreibe noch einmal aus dem Text heraus, was genau die Unterschiede zwischen einer Inhaltsangabe und einer Nacherzählung sind. Fertige dazu eine Tabelle auf einem Extrazettel an.

Abb. 11: Folie. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe R.

Daraufhin meint ein nicht identifizierter Schüler: *warUM, das STEHT doch da*, (Z. 31). Damit hinterfragt er offenbar die oben erwähnten Einwände der Lehrerin, die den Eindruck hervorrufen, sie sei mit dem Lösungsvorschlag Claras nicht zufrieden. Richter reagiert darauf mit *ja=ja; (-) passt schon*. (Z. 33), geht inhaltlich aber nicht weiter auf den Schülerbeitrag ein. So entsteht der Eindruck, dass sie dem Schüler einerseits beipflichtet, ihn andererseits aber ›ausbremst‹ und ›abkanzelt‹. Die Schüler der Klasse reagieren darauf mit einem kurzen Lachen (Z. 35). Richter formuliert anschließend eine neue Aufgabe und fragt, warum sie den Leser in die gleiche Stimmung versetzen wollten und was das Ziel sei, wenn sie eine Geschichte nacherzähle und den Leser in die gleiche Spannung versetze (Z. 37–40). Damit entfernt sie sich vom Lückentext und stellt Fragen, die nicht mehr unmittelbar mit der Aufgabe zusammenhängen, die Lücken zu füllen.

Daraufhin melden sich mehrere Schüler. Richter ruft zunächst Walther auf, der vermutet: *versteht der das besser?* (Z. 43). Während der Schüler sich mit dem Ausdruck ›der‹ offensichtlich auf den von Richter in ihrer Frage zuvor angesprochenen Leser bezieht, bleibt offen, ob er mit dem Ausdruck ›das‹ auf den einer Nacherzählung zugrunde liegenden Ausgangstext oder die Textwiedergabe selbst, also die Nacherzählung, zielt.

Die Lehrerin akzeptiert die Antwort des Schülers aber ohne Nachfrage und ruft Marten auf (Z. 45). Dieser Schüler vermutet, dass man den Leser in die gleiche Spannung und Stimmung versetze, damit er das AUCH selber liest? (Z. 47). Marten geht es um den Vorlagentext einer Nacherzählung (der gelesen werden soll). Richter erklärt nun zunächst: wäre viell!EICHT! ein effekt, (Z. 49). Dann aber fragt sie: wenn ich die geschichte schon spannend einmal erzÄHLT habe, wenn ich dir jetzt ne geschichte ganz spannend erzähle; gehst du dann bei, und liest sie nochMAL? (2.0) REIZT dich das dann, das im originAL zu LESEN? (Z. 50–53). Damit erkundigt sich Richter nicht nur nach den Leseinteressen und -praktiken des Schülers, sondern hinterfragt auch dessen Antwort. Marten wiederum beantwortet die Frage(n) negativ: ja nicht so SEHR- (Z. 55). Seine Antwort auf die Ausgangsfrage der Lehrerin (Z. 37–40) kann damit als indirekt zurückgewiesen gelten.

Daraufhin richtet sich die Lehrerin explizit an die gesamte Schülerschaft und erklärt: ihr seid ja wahrscheinlich (-) w' wenn ich jetzt sage, ihr seid NICHTleser kommt wieder der proTEST? (-) aber ich hab das auch im wpk gesehen, es is nich so !EIN!fach, wirklich konsequent, (.) an nem buch zu bleiben- oder, (-) und wenn ich dann schon !WEIB!- (---) wie spannend das is, is das vielleicht nich so GANZ (.) intereSSANT mehr; (Z. 58–62). Damit geht Richter auf mögliche Lesemotivationsschwierigkeiten der Schüler ein.¹⁰³ Anschließend ruft sie Vanessa auf. Diese wendet sich gegen eine mögliche Implikation von Richters Erklärung: So erklärt die Schülerin, dass sie ein Buch auch zweimal lese, wenn sie es gut und spannend finde (Z. 64f.). Die Lehrerin reagiert darauf mit einer Frage: ja. aber wenn dir einer ein buch ganz spannend erzÄHLT, und erzählt dir den ganzen inhalt einschließlich ENDE, liest es dann noch? (Z. 66f.). Vanessa erklärt daraufhin, sie würde (dann) nur das Ende lesen und beschließt ihren Beitrag mit einem kurzen Lachen (Z. 69). Daraufhin erklärt Richter: das is nämlich das ding, in der NACHERzählung (.) kommt ja der, kommt ja das ende auch mit rein- das heißt ich erzähle die geschichte von ANfang bis ENDE, völlig spannend- mach ich das in ner INhaltsangabe, (.) dann brauch ich die inhaltsangabe nich zu schrEIBen, weil ich dann niemanden mehr anreize- das buch zu le:sen. (Z. 71–75).

Anschließend trägt die Lehrerin die zuletzt bearbeiteten Teile des Lückentextes vor (Z. 76–80) und stellt eine Frage, mit der sie zu Lösungsvorschlägen für den folgenden Satz – »Mit der Inhaltsangabe dagegen soll nur werden« – auffordert: wenn wir aber- (3.5) eine !INHALTS!angabe schreiben, was woll=n wir dann? (Z. 80f.). Indem sie auf diesen Satz des Lückentextes orientiert, »überspringt« sie jedoch einen noch nicht bearbeiteten Teil des vorhergehenden Satzes, in dem sich ebenfalls eine Lücke befindet: »die er wahrscheinlich beim Lesen des gehabt hätte«. Diese Lücke füllt sie nun mit Ausdruck »Originals«, ohne dass ein Schüler diesen

¹⁰³ Die Lehrerin greift dabei den in der fachdidaktischen Literatur geläufigen Begriff »Nichtleser« auf und macht deutlich, dass er (ihrer Annahme nach) bei den Schülern auf Ablehnung stößt. Die Studie von PIEPER & al. (2004) wiederum zeigt, dass (bildungsferne) Jugendliche sich mitunter aber auch selbst einem Typus »Nicht-Leser« zuordnen (s. Pieper in PIEPER & al. 2004: 158–162).

genannt hätte. Anschließend fordert sie wieder zu Vorschlägen für die Lücke des Satzes, den sie bereits ansprach, auf: mit der INhaltsanga' gabe dagegen soll nur !WAS! gemacht werden, (Z. 82f.).

Daraufhin entsteht eine längere Pause, in der einige der Jugendlichen leise miteinander sprechen; es meldet sich nur die Schülerin Sonja (Z. 85). Die Lehrerin schiebt dann die Folie auf dem Projektor nach oben und gibt mit ihrem folgenden Beitrag einen Hinweis zur Lösung der Aufgabe: auch DAS hat ja natascha hier geMACHT, im grunde genommen, (Z. 87). Damit orientiert sie die Schüler auf die Filmwiedergabe ihrer Klassenkameradin knappe 25 Minuten zuvor am Beginn der Schlüsselstelle R_1. Nun ruft die Lehrerin Sonja auf. Diese schlägt als gesuchten Begriff für die Lücke informieren? (Z. 89) vor. Ihre Antwort wird von der Lehrerin positiv evaluiert: genau, (-) ich will erst mal nur informIERen; (Z. 91). Richter schreibt den Begriff dann in flektierter Form auf die Folie und stellt im Anschluss die Frage: und in welcher WEIse, (Z. 92). Damit gibt sie Teile des letzten Satzes von der Folie in Frageform wieder und fragt nach Lösungsangeboten für die entsprechenden Lücken: »Auch wenn z. B. eine Erzählung Spannung vermitteln will und in eine Stimmung versetzen will, verfährt die Inhaltsangabe dazu in und Weise.« Richters folgende Äußerung, da bleibe jetzt nicht mehr viel (Z. 92f.), ist ein Hinweis auf die wenigen auf der Folie noch verbliebenen Wörter als Vorschläge für die Lücken des Textes. Nach einer längeren Pause aktualisiert Richter ihre Aufgabe (Z. 92–95). Sie ruft dann Adrian auf, der (etwas unsicher klingend) als Lösung den Ausdruck berICHTender? (Z. 98) vorschlägt. Die Lehrerin evaluiert die Antwort positiv, schreibt sie auf die Folie und fordert den Schüler im direkten Anschluss zu einem Vorschlag für die letzte Lücke auf: genau; und? (Z. 100). Darauf antwortet Adrian mit »überzeugter« Stimme: SACHlicher. (Z. 103). Nun beginnt Richter mit einer Erklärung, bei der sie sich auf das Plenumsgespräch der Schlüsselstelle R_1 bezieht: und da sind wir natürlich wieder an der, (---) an dem punkt, den georg hier mehrfach, (1.5) erwähnt hat, das HAT natürlich ähnlichkeiten mit=m bericht, nur dass ich in einem bericht in der regel kein BUCH vorstelle- (Z. 105–108). Nach dieser Erklärung schreibt Richter den Lösungsvorschlag Adrians – »sachlicher« – auf die Folie und evaluiert damit dessen Antwort positiv.

Anschließend leitet sie eine neue Phase im Unterricht ein. Sie schaltet den Projektor ab (so dass der Lückentext für die Schüler nicht mehr erkennbar ist) und übergibt den Jugendlichen einen Stapel Zettel zum Austeilen (s. Abb. 12). Auf diesen Zetteln im Format DIN-A5 befinden sich zwei kurze Texte. Auf diese bezieht sich Richters folgende Erklärung: es=sind zwei verschiedene fe' texte, die im grunde geNOMMEN, (-) genau das GLEICHE, (--) äh wiedergeben, (Z. 112–114). Die Lehrerin fordert die Jugendlichen dann dazu auf, die erste auf dem Arbeitszettel abgedruckte Aufgabe zu bearbeiten, die sie auch vorträgt: »Lies dir diese beiden Texte genau durch und achte dabei auf sprachliche Besonderheiten!« (Abb. 12). Im Anschluss erweitert sie die Aufgabe etwas: und danach legt ihr bitte mal fest, welches die nacherzählung und welches die inhaltsangabe is; (Z. 118–120).

Im Transkriptauszug findet sich daraufhin eine Auslassung: In der nicht vom Ausschnitt R_2 dokumentierten Phase des Unterrichts findet eine Einzelarbeit statt, in der sich die Schüler größtenteils still mit den Arbeitsblättern beschäftigen. Währenddessen hängt die

Lehrerin zwei Zettel mit folgenden Aufschriften an die Tafel: »1. Was ist eine Inhaltsangabe?«, »2. Warum und für wen schreibe ich Inhaltsangaben?« (s. Abb. 9). Die Arbeitsphase wird nach ungefähr 100 Sekunden von der Lehrerin beendet, womit auch der Transkriptauszug wieder einsetzt.

Nacherzählung? Inhaltsangabe? Nacherzählung?

1	2
<p>Irgendwo in der winterlichen Einöde Alaskas zogen sechs Hunde mühsam einen Schlitten. Zwei erschöpfte Männer begleiteten ihn. Plötzlich erscholl aus der Ferne ein seltsam klagender, zugleich gierig heulender Laut. Die Männer wussten, dass es hungrige Wölfe waren, die bald näher kommen würden.</p>	<p>Zwei Abenteurer, Heinrich und Bill, sind mit einem Schlittengespann in der unendlichen Winterwildnis unterwegs und längst am Ende ihrer Kräfte. Hungrige Wölfe verfolgen sie und greifen bei jeder Gelegenheit an. Drei ihrer sechs Schlittenhunde sind ihnen schon zum Opfer gefallen. Bei dem Versuch, einen weiteren Hund zu retten, wird Bill von den Wölfen getötet.</p>

1. Lies dir diese beiden Texte genau durch und achte dabei auf sprachliche Besonderheiten!
2. Worin unterscheiden sich die Texte?
Schreibe die Unterschiede in Stichworten unten auf!

Abb. 12: Arbeitsblatt. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe R.

Hier erkundigt sie sich zunächst, ob alle Schüler den Text gelesen haben, woraufhin diese Zustimmung signalisieren (Z. 128–132). D. h., die Lehrerin prüft, ob die Schüler zumindest die Teilaufgabe des Lesens der beiden Texte auf dem Arbeitsblatt bewältigt haben und erhält ein positives Ergebnis. Im Folgenden kommentiert sie mit der Äußerung *is ja nicht so lang*; (Z. 134) zunächst den Umfang dieser Texte und gibt dann mit einer laut vorgetragenen Frage zu erkennen, dass sie die kommunikative Ordnung des Plenumsgesprächs etablieren möchte: *worin unterscheiden sich die beiden texte*– (Z. 134). Damit greift die Lehrerin einen der zuvor gestellten Arbeitsaufträge auf.

Sie erteilt dann Vanessa das Rederecht. Diese erklärt, der zweite text ist ähm (.) *ge!NAUER! beschrieben*– (Z. 136). Gemeint ist wohl, *im* zweiten Text werde genauer beschrieben.¹⁰⁴ Die Schülerin stützt ihre Erklärung durch eine Gegenüberstellung verschiedener Aspekte. Sie macht zunächst sinngemäß deutlich, dass die Protagonisten im zweiten Text mit Namen aufgeführt werden, im ersten hingegen nur von »Leuten« die Rede ist (Z. 136–138). Außerdem geht sie auf den Umfang der Handlungswiedergaben ein und erklärt mit Blick auf den ersten Text: *das ende is da gar nich beschrieben- da steht dann nur, dass die wölfe halt da kommen*, (Z. 141f.). Die Lehrerin geht daraufhin zur Tafel und schreibt an die aufklappbare linke Seite untereinander »Text 1« und »Text 2«, wobei sie unter den Ausdrücken jeweils Platz lässt (s. Abb. 13). Währenddessen melden sich mehrere Schüler. Die Lehrerin sagt

¹⁰⁴ Vanessas weitere Ausführungen machen deutlich, dass sie nicht – wie man hier ebenfalls vermuten könnte – annimmt, dass die verschiedenen Texte auf dem Arbeitsblatt ihrerseits auf unterschiedliche Texte rekurren.

nun: also im ZWEITEN text nochMAL, (Z. 146). Es entsteht hier zunächst der Eindruck, als wolle sie Vanessa zu einer (strukturierten) Wiederholung ihrer Antwort auffordern. Daraufhin beginnt Vanessa mit einem Beitrag, bricht ihn aber ab, als die Lehrerin mit ihren Äußerungen fortfährt. Dabei wird deutlich, dass Richter Vanessa nicht zu einer Wiederholung ihrer Antwort auffordern, sondern diese Antwort selbst rekapitulieren wollte. So führt sie im Anschluss an ihre vorhergehende Äußerung aus: Im zweiten Text werden NAMEN genannt. (Z. 150). Währenddessen schreibt sie »Namen genannt« unter den Ausdruck »Text 2« an die Tafel.

Text 1
Präteritum
spannend → Adjektive

Text 2
Präsens
Namen genannt

Abb. 13: *Tafelansrieb*. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe R.

Daraufhin ergreift wiederum Vanessa das Wort und macht deutlich, dass sie die von der Lehrerin vorgenommene Auslegung ihrer Antwort nicht akzeptiert bzw. als zu eingeschränkt betrachtet. So erklärt sie mit Blick auf den zweiten Text auf dem Arbeitsblatt, hier werde genauer beschrieben GE!NERELL!, (Z. 153). Dies impliziert, dass die Nennung von Namen im zweiten Text für Vanessa nur ein Teilaspekt dieser generell genaueren Beschreibung ist. Die Lehrerin fordert die Schülerin im Anschluss zu einer Begründung und zum Beleg ihrer Behauptung mit Textbeispielen auf (Z. 155 f.). Vanessa versucht daraufhin, eine solche Begründung zu geben, gerät dabei aber ins Stocken: ähm: (--) wenn hier STE:HT (.) ähm::: wo stand das denn, (Z. 158). Nun unternimmt ihre Tischnachbarin Natascha den Versuch, sie in ihrem Vorhaben zu unterstützen (Z. 160).¹⁰⁵ Im Anschluss trägt Vanessa Teile der beiden Texte vor und beginnt mit dem zweiten Text: hier steht beamter HEINrich und BILL sind mit dem (.) mit EINem sch' (-) (Z. 162 f.) schlittengespann in der ländlichen wil' (-) WINTERwildnis; (Z. 167). Dabei verliert sich die Schülerin mehrfach bzw. kommt etwas durcheinander: die von ihr genannten Ausdrücke »Beamte« und »ländlich« finden sich nicht in der Vorlage. Vanessa fährt dann mit dem Vortrag von Teilen des ersten Textes fort: und=im ersten steht IRGENDwo in der (.) winterlichen einöde alaskas zogen sechs hunde mühsam einen schlitten; (Z. 167–169).

Die Lehrerin bringt daraufhin mit Blick auf den ersten Text einen Einwand vor: ich find das AUCH nich ungenau- wenn da sechs HUNDE vor!STEHT!? (.) und wenn da steht, dass die MÜHsam ZIEHEN- (Z. 171 f.). Mit ihren folgenden Äußerungen weist sie die Antwort der Schülerin dann zurück: wo LIEgt der UNTERSchied- (-) der=der liegt glaub ich nich darin,

¹⁰⁵ Natascha reagiert hier auf eine Frage Vanessa's, wo stand das denn, (Z. 158), mit dem Hinweis auf eine Textstelle.

dass es geNAUER beschrieben is, es=is ne !ANDERE! ART und WEise- wie es beschrieben is; (Z. 172–175).

Nun melden sich mehrere Schüler – u. a. Vanessa. Auf ihr Handzeichen zielt die folgende Aussage Richters, jetzt komme mal jemand anderes dran (Z. 175). Damit signalisiert sie der Klasse, dass sie mehrere Schüler ins Gespräch einzubeziehen gewillt ist. So erhält Astrid das Rederecht, die erklärt, im ersten Text seien viel mehr Adjektive drin und die würden den Text viel lebendiger, also viel spannender machen (Z. 177 f.). Walther versucht daraufhin, die Aussage der Schülerin zu korrigieren, indem er mit seinem Beitrag im zweiten; (Z. 180) andeutet, dass er den von Astrid angesprochenen ›Überschuss‹ von Adjektiven im zweiten Text sieht. Nachdem Astrid ihre Behauptung mit der Äußerung im ersten- (Z. 182) verteidigt und die Lehrerin Walther dazu aufgefordert hat, seine Aussage zu belegen (Z. 184), zieht der Schüler seinen Beitrag mit ja, ja- ja; (Z. 186) aber zurück. Richter kommentiert dann wieder die Äußerung Astrids und erklärt, diese gehe schon gleich in die Wortarten (Z. 188 f.). Die Lehrerin rekapituliert anschließend die Aussagen von Astrid sowie Vanessa und fragt nach dem ›Verhältnis‹ der beiden: du sagst der (.) ERStE text ist spannender- lebENDiger; (--) vanessa sagt, der zweite aber=s is aber geNAUER- (-) widerSPRICHT sich das jetzt? (Z. 189–191). Daraufhin meldet sich wieder Astrid, Richter ruft allerdings Vanessa auf. Diese sagt nun: keine AHNung, (-) ich meine, dass der erste sich glaub ich n bisschen mehr auf die HUNde bezieht- und der zweite sich mehr auf die zwei leute; (Z. 194–196). Die Lehrerin zitiert daraufhin zwei Sätze aus dem ersten Text – »Zwei erschöpfte Männer begleiteten ihn« sowie »Die Männer wussten, dass es hungrige Wölfe waren« – und erklärt: ich weiß nich, ob das mit HUNDen zu tun hat; (Z. 199 f.). Es scheint, als solle Vanessas Beitrag damit zurückgewiesen werden. Diese signalisiert denn auch, dass sie nicht weiter für ihre Antwort ›eintreten‹ wird: egal- (Z. 204).

Währenddessen macht Walther auf sich aufmerksam. Er erhält dann auch das Rederecht und fragt: heißt die geSCHICHTE wolfsblut? (Z. 207). Damit erkundigt er sich nach der den Textwiedergaben zugrunde liegenden Vorlage (bei der es sich tatsächlich um Jack LONDONS (2009) »Wolfsblut« handelt). Die Lehrerin ermahnt den Schüler daraufhin, sich an der Lösung der Aufgabe zu beteiligen, schwächt diese Ermahnung aber durch ein Lachen und die Beantwortung von Walthers Frage ab: du sollst die unterschiede zwischen den TEXTen feststellen- hehe (--) jaha, das is wolfsblut; (Z. 209 f.). Anschließend ruft sie Nora auf. Die Schülerin erklärt, der erste Text sei im Präteritum geschrieben (Z. 212). Mit dem betonten Ausruf !AHA!, (Z. 214) evaluiert Richter ihre Antwort positiv: Dann schreibt sie »Präteritum« und »spannend → Adjektive« unter den Ausdruck »Text 1« an die Tafel. Damit evaluiert sie auch Astrids vorhergehende Antwort, die sie im Anschluss wiederholt (Z. 215 f.), positiv. Dann nimmt die Lehrerin Noras Beitrag wieder auf und fragt: wenn wir den ERSTEN sehen, dass der im präTERITUM geschrieben is- wie is denn der ZWEITE dann geschrieben- is der auch im präteritum geschrieben, (Z. 216–218). Sie ruft nun Georg auf, der die Frage verneint und erklärt, der zweite Text sei im Präsens geschrieben (Z. 220). Auch diese Antwort evaluiert Richter durch die Wiederholung des Schülerbeitrags und

den Tafelanschrieb »Präsens« positiv (Z. 222). Dabei orientiert sie die Jugendlichen gestisch und verbal auf den Ausdruck »Text 2« an der Tafel, unter dem sie ihre Niederschrift beginnt.

Die Lehrerin fragt dann, was fällt NOCH AUF? (Z. 223f.), und nach einer längeren Pause: wer war das eben mit dem LÄNger; (Z. 223f.). Mit der ersten Frage aktualisiert sie die ursprüngliche Aufgabe, in der es um sprachliche Besonderheiten bzw. Unterschiede der Texte auf dem Arbeitsblatt geht. Mit der zweiten Frage zielt sie offenbar auf eine in die Klasse gerufene Schülerantwort (die aber auf dem Videoband nicht verständlich ist) und fordert den entsprechenden Schüler auf, sich zu erkennen zu geben. Lukas verweist nun auf Walther, der sich seinerseits meldet und damit von den Akteuren als Urheber des von der Lehrerin angesprochenen Beitrags identifiziert wird (Z. 226, 228). Richter fragt daraufhin, diesmal an Walther gerichtet, welcher (der Texte) länger sei. Dieser antwortet: der ZWEITE- (--) der sieht auf jeden fall länger aus- (Z. 232). Walthers Formulierung deutet dabei an, dass er seine Antwort nur unter Vorbehalt gibt. Die Lehrerin erklärt dann – den Schüler bestätigend –, von der Form her sei der zweite Text länger (Z. 234). Dann aber sagt sie zu ihm: jetzt lies' guckst du dir nochmal AN, welcher gibt denn INhaltlich mehr her? (Z. 234f.). Nun beginnen mehrere Schüler mit Einzelgesprächen. Nach mehreren Sekunden erklärt Walther, dass der erste Text mehr hergebe (Z. 239). Die Lehrerin zieht diese Antwort nach einer kurzen Pause mit einer Frage in Zweifel: der ERste gibt INhaltlich mehr her? (Z. 241). Sie ruft dann Clara auf, die erklärt: der zwEite erzählt eigentlich (.) ANfang, mitte, und schluss, (Z. 243). Ihr Beitrag impliziert, dass der zweite Text den *gesamten* Bezugsgegenstand »erzählt«. Die Lehrerin äußert sich nun zustimmend. Die Schülerin fährt dann fort: der (.) ERste (-) macht eigentlich nur ANfang und ähm: (.) der MITTLere teil; (Z. 248f.). Richter erklärt daraufhin, wie sie Claras Beitrag im Hinblick auf ihre Ausgangsfrage versteht bzw. welche Konsequenz sie aus Claras Beitrag zieht: das !HEIßT!, in dem zwEiten TEXT wird !MEHR! (---) von der, von der originalgeschichte wiedergegeben letztendlich, (---) mehr INhaltlich wiedergegeben- während die ERste geschichte nur=n AU:sschnitt is; (Z. 251–253). Auf diese Weise wird auch Walthers Beitrag in Zeile 239 indirekt zurückgewiesen.

Während der Äußerungen Richters melden sich abermals mehrere Schüler. Von diesen erhält zunächst Astrid das Rederecht. Sie bestätigt nun die letzten Äußerungen der Lehrerin – das wollt ich auch gerade sagen; (Z. 256) – und beschreibt dann die Texte näher: also die erste geschichte fängt an mit nem AUsschnitt, als ob man aus=m buch VORliest, (-) und das zw!EI!te- (-) is halt (-) ja wie natascha das erzählt hat; wie halt ne inhaltsangabe- (Z. 256–259). Astrid zieht hier einen Vergleich zwischen dem zweiten Text auf dem Arbeitsblatt und der Filmwiedergabe Nataschas zu Beginn der Stunde. Die Lehrerin geht verbal nicht auf den Beitrag der Schülerin ein, akzeptiert ihn aber mittels eines leichten Nickens. Sie führt dann ein Szenario aus und formuliert dazu eine Frage: !AN!genommen, ich wollte !DAS!, was in dem zwEiten text steht- (1.5) !IN!haltlich (--) in dem ERsten text drunter UNTERbringen; was glaubt ihr, wie: lang würde der erste text sein, würde der so kurz bleIben können?

(Z. 261–264). Wieder meldet sich nach dieser Frage Astrid. Darauf geht die Lehrerin mit ihrer folgenden Aussage ein: das wissen glaub ich auch mehr als; als nur (.) astrid; (Z. 264). Damit bestärkt sie die Schüler darin, sich Wortbeiträge zuzutrauen; zugleich gibt sie den Jugendlichen aber auch zu verstehen, von ihnen eine größere Beteiligung am Plenumsgespräch zu erwarten. Sie ruft dann Eva-Maria auf, die daraufhin keine Äußerungen von sich gibt, womit das Rederecht wieder an die Lehrerin zurückfällt (Z. 264f.). Nach einer kurzen Pause, in der mehrere Schüler leise miteinander sprechen, beginnt Richter mit einer Rekapitulation von im bisherigen Gespräch gegebenen Schülerantworten sowie einer Wiedergabe des Inhalts der beiden Texte: Also, im zweiten Text ist inhaltlich !MEHR! als im ersten Text wurde gesagt; da werden also die (.) Männer mit Namen genannt, es wird äh: gesagt, wo sie unterwegs sind, es wird gesagt- dass hungrige Wölfe sie verfolgen- (.) ähm (.) dass (--) drei Schlittenhunde schon getötet wurden, und dass bill von Wölfen getötet wird. (--) richtig? (Z. 265–270). Nun bekunden mehrere Schüler ihre Zustimmung zu den Äußerungen Richters, woraufhin diese fortfährt: im ersten Text, geht es darum, dass die Hunde mühsam den Schlitten ziehen- erschöpft sind und plötzlich die Wölfe kommen; (Z. 273–275). Im Anschluss aktualisiert Richter die zuvor gestellte Aufgabe: wenn ich das, was im zweiten Text inhaltlich gesagt wird- (-) im ersten Text sagen wollte; schreiben wollte; wie würde der von der Länge her aussehen? würde er so kurz bleiben? (Z. 275–277).

Sie ruft dann Astrid auf, die die Frage der Lehrerin negativ beantwortet und weiter ausführt, dass der erste Text länger werden würde, weil das muss ja auch erst mal beschrieben- (Z. 279f.) werden. Im Folgenden führt die Schülerin aus, was näher beschrieben werden müsse. Dabei verweist sie auf das Ende des zweiten Textes und erklärt mit Blick auf den ersten Text: man müsste ja erst mal von der Situation, wo die Hörer, dass die Wölfe beide näher kommen, ab da !ALLES! ganz genau beschrieben werden (Z. 285–287) bis der getötet wird; (Z. 291). Die Lehrerin bestätigt die Schülerin während ihrer Ausführungen mehrfach und evaluiert ihren Beitrag dann deutlich positiv (Z. 283, 289). Im Anschluss erklärt sie: das heißt, es !KANN! hier nur ein Kurzer Auszug aus einer Erzählung oder Nacherzählung stehen, weil sonst hätte das auch das Arbeitsblatt gesprengt, dann hätte ich euch zwei Arbeitsblätter geben (.) müssen, damit ich alles drauf gekriegt hätte; (Z. 293–296). Dann resümiert Richter einige Äußerungen aus dem bisherigen Plenumsgespräch zum zweiten Text: Es werde hier deutlich, der zweite Text gebe zwar, wie Vanessa richtig sage, mehr her und sei ausführlicher, beschreibe aber auch viel mehr Handlung in einem relativ kurzen Text als der erste Text (Z. 296–301). Dann fragt die Lehrerin: welches von beiden ist die Inhaltsangabe, was glaubt ihr? (Z. 302f.). Nun erhält Yannick das Wort und sagt, dass der zweite Text die Inhaltsangabe sei (Z. 305). Die Lehrerin evaluiert die Antwort positiv und begründet die Zuordnung des zweiten Textes zur Inhaltsangabe wie folgt: weil der natürlich den Text komplett wiedergeben soll- (Z. 307f.).

Nun signalisiert Adrian lautstark, einen Einwand vorbringen zu wollen (Z. 310). Die Lehrerin erteilt ihm rasch das Rederecht, woraufhin der Schüler mit Blick auf die Figur Bill ausführt: man kann ja=gar nicht wissen, ob das das ENde is; wenn er getötet wird- (-) es kann=aber=auch sein, dass er irgendwann mittenDRIN getötet wird- (Z. 314–316). Die Lehrerin nickt während der Äußerungen des Schülers. Sie scheint anschließend allerdings ihrerseits einen Einwand artikulieren zu wollen: JA- es steht ja auch ERST mal NUR, wird bill von den WÖLFEN getötet, (Z. 318f.). Adrian beginnt daraufhin wiederum mit einer Entgegnung, führt sie aber nicht zu Ende: ja aber wenn=man das buch nicht kennt, dann, (Z. 321). Nun ruft Walther in die Klasse: ja IS ja auch so; (Z. 323). Es kann *an dieser Stelle* nur spekuliert werden, was er meint. Die Lehrerin wiederum bezieht sich jetzt auf Walthers Zwischenruf und sagt: warum !IS! das so? das is gut` n guter (.) guter einwand, den du da gerade machst, (Z. 325f.). Sie macht dann deutlich, wie sie Walthers Beitrag versteht und stellt daran anknüpfend eine Frage: warUM ähm: (-) bleibt denn das so OFFEN? warum steht da nich, am ende des buches wird bill (.) von den (.) wölfen getötet; (.) sondern warum steht da, (-) bei dem versuch, einen weiteren hund zu retten, wird bill getötet? es sind ja ZWEI männer vorher- (Z. 327–330).

Die Lehrerin ruft nun Walther auf, der erklärt: damit noch n bisschen spANnung aufgebaut wird, damit man das buch auch nachher noch LESEN will; (Z. 332f.). Richter bestärkt den Schüler während seiner Äußerungen. Dieser führt weiter aus, wenn man die ganze Geschichte schon erzähle, dann brauche man das Buch ja nicht lesen (Z. 332–337). Die Lehrerin erklärt daraufhin – sich auf den Unterrichtsausschnitt R₁ beziehend –, da seien sie nämlich bei dem, was vorhin im Gespräch rausgekommen sei: ich mache solche INhaltsangaben, egal ob für=n FILM oder für=n BUCH oder für ne (.) DVD oder für=n äh: nen ähm: playstation oder gameboyspiel, da sind ja AUCH (.) solche TEXTE drauf; (--) die !MACH! ich ja, damit die LEUTE letztendlich die dinger KAUFen (---) ich will ja interESSIEREN; (Z. 341–345).

Richter zeigt dann auf das Lehrerpult, auf dem sich auch Kopien des Arbeitsblattes mit den beiden Texten befinden, und führt weiter aus: nur wenn ich nur so=n ganz kurzen !AUS!schnitt gebe- (-) ÄH: und den noch so lebhaft erZÄHLE, weiß ich nich, ob das reicht- um zu interessieren; (-) ne ganze nacherzählung krieg ich nich DRAUF, hinten auf=s buch- (Z. 346–349). Schließlich orientiert die Lehrerin mit einer Zeigegeste auf die an der Tafel niedergeschriebenen Tempusformen und erklärt: und was auch wichtig is, und da kommen wir dann in=einer der nächsten stunden noch drauf, der ZEITunterschied; also die die äh: INhaltsangabe wird halt im (.) im präsens erzählt; (Z. 349–352).

Im Anschluss an den Transkriptauszug verteilt die Lehrerin weitere Arbeitsblätter, auf denen sechs verschiedene Texte bzw. spezifische Formen der Inhaltsangabe abgedruckt sind. Sie erteilt den Schülern den Auftrag, die Texte in einer Gruppenarbeit im Hinblick

auf verschiedene Aspekte zu untersuchen und sie vorgegebenen Begriffen – »Videohülle«, »Klappentext«, »Programmheft«, »Buchkritik«, »Literaturführer« sowie »Bücherkatalog« – zuzuordnen. In der dann folgenden Arbeitsphase hängt die Lehrerin einen weiteren Zettel mit der Aufschrift »3. Wo finde ich Inhaltsangaben?« (Abb. 9) an die Tafel.

Zum Schluss des Unterrichts stellt Richter für kurze Zeit wieder die Öffentlichkeit des Klassenplenums her und lässt die Schüler mehrere Vorschläge für die Zuordnung eines der Texte abgeben. Sie evaluiert die Beiträge aber nicht (so dass ungeklärt bleibt, welcher der Vorschläge zutrifft) und beendet das Gespräch sinngemäß mit dem Hinweis auf das Ende der Stunde. Den fachlichen Teil des Unterrichts beschließt die Lehrerin dann, indem sie die Hausaufgabe erteilt, die in der Stunde begonnene Zuordnungsaufgabe zu vollenden.¹⁰⁶

2.2.2 Fokussierte Analyse

Nach der Beschreibung der Schlüsselstelle beginnt dieser Abschnitt nun mit einer Untersuchung des Arbeitsmaterials, das in dem Unterrichtsausschnitt zum Einsatz kommt. Im Anschluss geht es darum, wie die Akteure dieses Material im Plenumsgespräch bearbeiten. Dabei werden auch die im Rahmen der Analyse der Schlüsselstelle R_I aufgeworfenen Fragen aufgegriffen.

Zunächst aber zu dem Lückentext (s. Abb. 11), auf den sich die Beteiligten am Anfang des Transkriptauszugs beziehen. Dieser ist auf einer Folie abgedruckt, auf der sich mehrere Überschriften finden. So steht in großen Lettern auf dem Arbeitsblatt »Thema Inhaltsangabe«, der darunter abgedruckte und gerahmte Lückentext trägt seinerseits den Titel »I. Was ist eine Inhaltsangabe?«. In dem Text nun geht es im ersten (Ab-)Satz um eine knappe Bestimmung der Inhaltsangabe: Dabei ist im Hinblick auf Bezugsgegenstände einer Inhaltsangabe u. a. von einem Film und einem Zeitungsartikel sowie einer Erzählung die Rede. Es werden also Gegenstände unterschiedlichster Genres und Medienformen aufgeführt, außerdem wird mit dem Zusatz »etc.« signalisiert, dass die Angaben dazu unvollständig sind. Somit erscheint die Nennung möglicher Vorlagen von Inhaltsangaben vage. Im zweiten Absatz wird der Unterschied von Nacherzählung und Inhaltsangabe besonders betont. Der Text hebt dabei vor allem auf die unterschiedlichen Ziele der Wiedergabeformen und die differierende Darstellung des Bezugsgegenstands ab: Demzufolge geht es der Nacherzählung im Wesentlichen darum, beim Leser bestimmte Gemütszustände hervorzurufen, bei der Inhaltsangabe hingegen um ein Informieren. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass als Vorlagen für Nacherzählungen (indirekt) nur auf schriftliche Texte verwiesen und die Nacherzählung selbst als schriftliche Wiedergabeform dargestellt wird.¹⁰⁷ Wie bereits ausgeführt, kommen laut dem Lückentext für die Inhaltsangabe demgegenüber Bezugsgegenstände unterschiedlicher Medienform in Betracht. Zur Form der Wiedergabe finden sich zwar keine expliziten Angaben; jedoch bringt das Arbeitsblatt die Inhaltsangabe vor allem als schriftlichen Text (und nicht als Trailer) in den Blick. Da im Unterrichtsgespräch der Schlüsselstelle R_I auch nicht-schriftliche, insbesondere audio-visuelle Formen als Beispiele für Inhaltsangaben genannt wurden, hat der Lückentext also durchaus das »Potenzial«, die Akteure im Hinblick auf das bisher Erarbeitete zu irritieren.

¹⁰⁶ Im Interview macht die Lehrerin sinngemäß deutlich, dass den Schülern nicht alle vorgegebenen Begriffe bzw. Textformen geläufig waren und sie zumindest teilweise Schwierigkeiten mit der Zuordnung hatten (R_o: Z. 264–279).

¹⁰⁷ Dies wird zwar nicht explizit aufgeführt. Jedoch verweist das Arbeitsblatt insofern auf Texte, als davon die Rede ist, »den Leser in die gleiche Spannung und Stimmung [zu] versetzen« (Abb. 11, Hervorhebung von J. R.).

Die auf der Folie abgedruckte – und im Unterricht bearbeitete – erste Aufgabe besteht darin, die Lücken des Textes zu füllen. Die Komplexität dieser Aufgabe wird nun dadurch verringert, dass auf der Folie bereits Vorgaben für die Lücken gemacht werden. Dabei entspricht die Anzahl der vorgegebenen Wörter genau der der Lücken. Zudem kann allgemein sprachliches und grammatikalisches Wissen beim Einsetzen der Wörter behilflich sein, da im Text vor den in die Lücken einzusetzenden Substantiven bereits bestimmte Artikel stehen, die einige der Vorgaben ausschließen; darüber hinaus sind die übrigen einzusetzenden Wörter jeweils schon flektiert.¹⁰⁸

Diese kurze Analyse führt zu der Frage, welche Funktion die Bearbeitung des Lückentextes im Unterricht haben kann. Im Plenumsgespräch der Schlüsselstelle R_1 ging es um verschiedene Aspekte der Inhaltsangabe, die hier teilweise wiederholt, teilweise ergänzt werden. Insofern kann die Bearbeitung des Textes eine Sicherungs- und Vertiefungsfunktion erfüllen. Bei der Analyse des Transkripts wird deutlich, dass die Schüler mit dem Füllen der Lücken auch keine größeren Schwierigkeiten haben: Die Lösungsangebote der Schüler sind alle zutreffend.

Diese werden von der Lehrerin zunächst auch ohne Nachfragen oder Einwände akzeptiert. Im Rahmen des vom Transkriptauszug R_2 dokumentierten Plenumsgesprächs jedoch kommt es nach kurzer Zeit zu einigen Irritationen. Von dem Satz des Lückentextes »Es ist sehr wichtig, die ›Inhaltsangabe‹ von der ›Nacherzählung‹ zu unterscheiden« ausgehend thematisiert die Lehrerin das Verhältnis der beiden darin angesprochenen Wiedergabeformen (Z. 9–15). Sie fragt nun: wenn ihr eine geschichte NACHERZÄHLT HABT, (3.5) worum GING=S DA? (Z. 14f.). Clara begreift diese Frage(n) der Lehrerin offensichtlich als Aufforderung, den Lückentext weiter zu bearbeiten und macht den Vorschlag, die Lücke im folgenden Satz mit dem Ausdruck ›Leser‹ zu füllen (Z. 21f.): »Wenn wir etwas nacherzählen, wollen wir den Leser in die gleiche Spannung und Stimmung versetzen«. Die Lehrerin wiederum akzeptiert den Beitrag im Anschluss zwar anfänglich, erhebt dann aber zwei Einwände dagegen (Z. 24–29). Zunächst erklärt sie, dass spannung und stimmung? (---) hier nicht unbedingt STEHT- (Z. 25). Es scheint, als ob Richter vermutet, dass Clara (vermeintliche) Lücken des Textes mit den Ausdrücken ›Spannung‹ und ›Stimmung‹ – also nicht mit dem Wort ›Leser‹ – habe füllen wollen und Richter eben diese Ausdrücke bei den Vorgaben für die Lücken nicht entdecken kann (tatsächlich sind sie bereits im ›eigentlichen‹ Text abgedruckt, also nicht eigens einzusetzen). Daraufhin nimmt sie ihren Einwand aber zurück: Offenbar erkennt sie, dass die von ihr genannten Ausdrücke bereits im Text vorgegeben sind und wo tatsächlich eine Lücke zu füllen ist, nämlich an der Stelle, an der Clara den Begriff ›Leser‹ eingesetzt hat. Richter ›entschuldigt‹ sich für ihren ersten Einwand denn auch wie folgt: hab ich gar nicht gesehen. (Z. 27).

Sie erhebt dann aber einen zweiten Einwand gegen den Vorschlag Claras: äh woBEI LESER ham wir ja (.) nich, (Z. 28). Auf der Basis der obigen Analyse des Lückentexts scheint es, dass sich hier das bereits erwähnte Irritationspotenzial (auf etwas andere Weise als vermutet) entfaltet. So wurde im bisherigen Unterrichtsgespräch von Inhaltsangaben (und Nacherzählungen) als Formen gesprochen, die in unterschiedlicher

¹⁰⁸ Die zweite Aufgabe auf der Folie wurde in der Stunde nicht bearbeitet: Diese fordert dazu auf, tabellarisch Unterschiede zwischen Inhaltsangabe und Nacherzählung, die im Lückentext zur Sprache kommen, aufzulisten. Ihr Lernpotenzial wäre in dieser Stunde auch insofern fraglich, als bereits in der Schlüsselstelle R_1 über die Unterschiede gesprochen worden ist und diese bei der Bearbeitung der ersten Aufgabe auf der Folie nochmals zur Geltung kommen.

Medialität vorliegen können – deshalb erwartet die Lehrerin womöglich einen im Hinblick auf die Form der Wiedergabe ›neutralen‹ Lösungsvorschlag wie ›Rezipient‹. Der Lückentext jedoch spricht hier nur davon, dass Nacherzählungen gelesen werden bzw. bietet als Lösung lediglich den Ausdruck ›Leser‹ an (worauf anschließend auch ein Schüler hinweist, Z. 31). Im Anschluss nimmt Richter ihren abermaligen Einwand wiederum zurück und korrigiert sich: *na gut, wir könn=s ja schriftlich machen- den leser.* (Z. 28f.). Dabei deutet sie allerdings auch an, dass sie diese Lösung nicht als ›allgemeingültig‹, sondern sozusagen als exemplarisch anerkennt. Wenn dies zutrifft, ist ihre Äußerung wie folgt zu verstehen: »Wir *können* die Nacherzählung schriftlich machen, aber auch anders, z. B. mündlich.«

Da vorauszusetzen ist, dass die Lehrerin den Lückentext als Arbeitsmaterial bewusst ausgewählt hat, stellt sich nochmals die Frage, wie es zu diesen Irritationen bzw. Missverständnissen ihrerseits kommen konnte. Möglich ist, dass Richter hier durcheinander gerät, weil sie abwechselnd von der Folie auf dem Projektor und von der Projektion abliest. Außerdem leitet sie ein Plenumsgespräch, dessen Organisation höchst anspruchsvoll ist und viel Aufmerksamkeit erfordert (s. a. WAHL 1991). Und nicht zuletzt mag auch die nicht alltägliche Situation der Unterrichtsaufzeichnung zu einer gewissen Aufregung beitragen. Neben diesen Erklärungsversuchen muss aber berücksichtigt werden, dass die Irritationen nur entstehen können, wenn die Lehrerin mit dem Lückentext noch nicht vollkommen vertraut ist und/oder die Auffassung der Wiedergabeformen Inhaltsangabe und Nacherzählung, die hinter dem Text steht, sich nicht gänzlich mit ihrer Vorstellung ›deckt‹. Im Zusammenhang der Analyse des ersten von Richter im Gespräch erhobenen Einwands wird nun deutlich, dass sie zumindest kurzzeitig nicht überblickt, wo sich die auszufüllenden Lücken in den Sätzen des Textes befinden. Die Untersuchung des zweiten Einwands bietet aber Indizien dafür, dass ihre Vorstellung der Wiedergabeformen von der, die dem Lückentext zugrunde liegt, durchaus abweicht. Allerdings erläutert Richter diese Diskrepanzen bzw. ihre Einwände nicht näher.¹⁰⁹

Im Anschluss thematisiert die Lehrerin nochmals über den Lückentext hinausgehend die Nacherzählung: So fragt sie sinngemäß nach dem Zweck einer Nacherzählung, die den Leser in die gleiche Spannung und Stimmung, die er beim Lesen des Originaltextes haben könnte, versetzen möchte (Z. 37–40). Walther vermutet nun: *versteht der das besser?* (Z. 43). Es bleibt zwar offen, ob er dabei den Ausgangstext oder die Textwiedergabe – also die Nacherzählung – im Blick hat. In jedem Fall aber macht der Schüler deutlich, die Funktion einer solchen Nacherzählung, die das ›Gemüt‹ von Lesern beeinflussen möchte, im Unterstützen von Textverständnis zu sehen. Er bringt also ansatzweise eine heuristisch-epistemische Funktion in Anschlag. Seine Antwort wird ohne Nachfragen akzeptiert (Z. 45). Im Anschluss sagt Marten sinngemäß, dass der Zweck einer in eine bestimmte Spannung und Stimmung versetzenden Nacherzählung darin bestehe, zum Lesen des Originals anzuregen (Z. 47). Die Lehrerin, das zeigt sich *ex post*, ist mit dieser Antwort nicht einverstanden. Sie weist sie jedoch nicht direkt zurück, sondern versucht, den Schüler über mehrere (durchaus suggestive) Fragen selbst zur Einsicht zu bringen, dass die Funktion, die er vermutet, nicht zutreffen kann (Z. 49–55). In diesem Rahmen beginnt Richter mit generellen Überlegungen dazu, dass ein langer ›Leseatem‹ anspruchsvoll ist

¹⁰⁹ Diese ›Mikroanalyse‹ von Richters Beitrag (Z. 24–29) führt noch einmal vor Augen, welche Bedeutung die Untersuchung des *Verlaufs* eines fachlichen Gesprächs – die *alle* Äußerungen als motiviert auffasst (s. DEPPERMAN 2008) – gegenüber dem bloßen Registrieren von ›Unterrichtsergebnissen‹ hat.

und dass das Leseinteresse (negativ) beeinflusst werden *kann* durch das Wissen um die Spannung – gemeint ist wohl die Kenntnis des Textendes –¹¹⁰ eines zu lesenden Textes (Z. 57–62).

Vanessa erhebt dann jedoch Einspruch gegen die pauschale These zum entsprechenden Zusammenhang zwischen dem Wissen um Spannung auf der einen und der Lesemotivation auf der anderen Seite, indem sie auf ihre eigenen Leseerfahrungen verweist: Wenn sie ein Buch gut und spannend finde, lese sie es auch zweimal (Z. 64 f.). Dies impliziert, dass das Wissen um die Spannung bzw. den Ausgang einer Geschichte die Motivation zum Lesen des entsprechenden Textes nicht negativ beeinflussen *muss*. Die Lehrerin geht nicht direkt darauf ein, zieht die Äußerungen der Schülerin aber indirekt in Zweifel. So reformuliert und erweitert sie die bereits an Marten gestellte (suggestive) Frage, ob die Schülerin ein Buch noch lese, wenn es ihr jemand schon ganz spannend einschließlich des Endes erzählt habe (Z. 66 f.), worauf Vanessa antwortet, dass sie dann nur das Ende lese (Z. 69).

Hier wird deutlich, dass die Akteure teilweise gar nicht aufeinander eingehen (eine Verständigung also womöglich nicht stattfindet) und dabei einem unklaren Begriff von ›spannend‹ folgen bzw. diesen Begriff mehrdeutig verwenden.¹¹¹ Während die Lehrerin konsequent auf das Verhältnis zwischen der (mündlichen) Nacherzählung eines Textes und dem Lesen dieses Textes abhebt, spricht die Schülerin in ihrem Beitrag vom mehrmaligen Lesen des Originals. Man könnte darüber hinaus sagen, dass die Schülerin eher ihr persönliches Leseinteresse kundtut, die Lehrerin demgegenüber sozusagen im Allgemeinen auf die Beeinflussung von Lesemotivation / ›Leseausdauer‹ zielt und Einwände gegen ihre These nicht gelten lässt.

Von dem Dialog mit Vanessa ausgehend verschiebt die Lehrerin dann den Fokus des Gesprächs auf die Inhaltsangabe. Somit wird auf der einen Seite verdeckelt, dass beide im Hinblick auf die von Richter aufgestellte ›Theorie der Lesemotivation‹ möglicherweise unterschiedlicher Meinung sind: Mit ihren Äußerungen ab Zeile 71 erweckt die Lehrerin vielmehr den Eindruck, als seien sie und Vanessa prinzipiell gleicher Ansicht. Auf der anderen Seite ist unklar, inwiefern die Ausgangsfrage nach der Funktion einer Nacherzählung, die den Leser in eine bestimmte Spannung und Stimmung versetzen möchte (Z. 37–40), beantwortet worden ist. Der einzige direkt darauf eingehende und von Richter auch akzeptierte Beitrag ist der von Walther (Z. 43). Dieser macht ansatzweise eine heuristisch-epistemische Funktion geltend, die nicht unmittelbar einleuchtet und deshalb zumindest erklärungsbedürftig ist.

Richter fährt im Unterricht jedoch damit fort, Unterschiede zwischen Nacherzählung und Inhaltsangabe zu erläutern. Sie fokussiert dabei zunächst auf den Schluss eines Textes und erklärt: in der NACHERZÄHLUNG (.) kommt ja [...] das Ende auch mit rein – das heißt ich erzähle die Geschichte von ANfang

¹¹⁰ Auch einige Formen der Inhaltsangabe, die in der Schlüsselstelle R_1 angesprochen werden, haben das Ziel, dem Rezipienten zu vermitteln, dass ein Bezugsgegenstand spannend ist. Dies geschieht aber nicht primär oder ausschließlich durch eine entsprechende Behauptung (›Der Text ist spannend‹), sondern eher durch eine entsprechende Darstellung des Textes und z. B. durch Abbruch der Wiedergabe an einer bestimmten Stelle.

¹¹¹ In den Äußerungen wird überdies jeweils nicht deutlich, ob ›spannend‹ hier im Sinne des Potenzials von Texten, Leser in ihren Bann zu ziehen – sie sozusagen zu ›fesseln‹ –, oder als Nicht-Kennntnis des Ausgangs von Texten verstanden wird.

bis ENDE, völlig spannend- (Z. 71–73).¹¹² Dieser Bestimmung stellt sie folgende Erklärung gegenüber: mach ich das in ner INhaltsangabe, (.) dann brauch ich die inhaltsangabe nich zu schrEiben, weil ich dann niemanden mehr anreize- das buch zu le:sen. (Z. 73–75). Indem die Lehrerin hier sozusagen auf eine Dysfunktionalität von Inhaltsangaben verweist, bestimmt sie indirekt auch eine Funktion der Textform: Wie bereits im Plenumsgespräch zu Beginn der Stunde (s. R_I) wird der Inhaltsangabe der Zweck zugeschrieben, beim Leser Interesse zu wecken, ihn – wie Richter hier sagt – anzureizen, den Bezugsgegenstand selbst zu lesen. Damit wird eine appellative Funktion der Inhaltsangabe klar in den Vordergrund gerückt. Das ist bemerkenswert, weil fraglich ist, inwiefern dies zur Charakterisierung der Inhaltsangabe im Lückentext (und auch zu den Erklärungen Richters am Ende der Schlüsselstelle R_I) passt: So werden im weiteren Unterrichtsgespräch die verbliebenen Lücken des Textes gefüllt und der Inhaltsangabe in diesem Zusammenhang die ›Merkmale‹ ›informierend‹, ›sachlich‹ und ›berichtend‹ zugeschrieben. Allerdings problematisiert keiner der Akteure, ob sich diese ›Eigenschaften‹ mit dem von Richter angesprochenen Ziel von Inhaltsangaben in Einklang bringen lassen.

D.h., die folgenden Lücken des Lückentextes werden ohne weitergehende Diskussion der Lösungsvorschläge ausgefüllt (Z. 82–103). Die letzten Vorschläge, mit denen die Inhaltsangabe als ›sachlich‹ und ›berichtend‹ charakterisiert wird, resümiert die Lehrerin dann mit einer Erklärung, in der sie auf die Nähe von Inhaltsangabe und Bericht hinweist (s. dazu auch ZABKA 2010: 69), zugleich aber auch auf einen Unterschied: nur dass ich in einem bericht in der regel kein BUCH vorstelle- (Z. 107f.). Wie schon im Plenumsgespräch der Schlüsselstelle R_I werden Bericht und Inhaltsangabe hier nicht anhand der Funktionen oder der Art der Darstellung von etwas – z. B. die ausführliche Wiedergabe von Verlauf/ Ablauf (s. dazu FRENTZ 2006a) gegenüber der Wiedergabe von Fakten/ Ergebnissen –, sondern anhand der Bezugsgegenstände unterschieden (s. dazu Abschn. 2.1.2; s. a. Herr Schmidt in der Schlüsselstelle S_I zur Differenzierung von Varianten der Inhaltsangabe anhand von Bezugsgegenständen).

Im Anschluss an die Bearbeitung des Lückentextes leitet die Lehrerin eine neue Phase des Unterrichts ein und verweist auf einen Arbeitszettel (s. Abb. 12), zu dem sie mehrere Aufgaben erteilt. Richter erklärt, auf den Zetteln befänden sich *texte*, die im *grunde* *geNOMMEN*, (–) *genau* das *GLEICHE*, (–) *äh* wiedergeben, (Z. 113 f.). Sie fordert die Schüler dann auf, die Texte durchzulesen, auf sprachliche Unterschiede der Texte zu achten und sie im Anschluss den Formen Inhaltsangabe und Nacherzählung zuzuordnen (Z. 109–119). Im Folgenden wird zunächst der den Aufgaben zugrunde liegende Arbeitszettel näher betrachtet.

Dieser trägt den Titel »Nacherzählung?Inhaltsangabe?Nacherzählung?« (ohne Spatium), darunter befinden sich zwei mit »1« und »2« überschriebene Texte – am Ende sind zudem zwei Aufgaben abgedruckt. Der Titel des Blattes weckt bereits bestimmte Erwartungen, er legt nahe, die Texte unter einer bestimmten Perspektive – im Hinblick auf die genannten Wiedergabeformen – zu betrachten. Die Texte selbst stellen Wiedergaben des Buches

¹¹² Diese Äußerung ist auch deshalb bemerkenswert, weil auf dem Arbeitsblatt, das die Lehrerin kurze Zeit später verteilt, ein Text abgedruckt ist, der von den Schülern als Nacherzählung klassifiziert werden soll, aber – wie die Lehrerin später selbst sagt (Z. 293 f.) – lediglich einen (sehr kleinen) Ausschnitt des Originals wiedergibt (s. Abb. 12 und die weitere Analyse). Mit anderen Worten: Die Erklärung zur Nacherzählung, welche die Lehrerin an dieser Stelle gibt, kann die Schüler hinsichtlich der Bewältigung der folgenden Aufgaben durchaus irreführen.

»Wolfsblut« von Jack LONDON (in dieser Arbeit liegt eine Ausgabe von 2009 vor) dar, was später auch im Unterrichtsgespräch erwähnt wird (Z. 207–210). Auf dem Blatt selbst jedoch finden sich keine Quellenangaben und beim Blick auf die gesamte Unterrichtsstunde wird auch deutlich, dass das Werk des US-amerikanischen Autors im (Deutsch-)Unterricht dieser Klasse zuvor nicht behandelt worden ist. Deshalb sollen die Texte und Aufgaben auf dem Zettel nun vorerst untersucht werden, ohne die Kenntnis des Bezugswerks vorauszusetzen.

In dem Abenteuerroman »Wolfsblut« (Original: »White Fang«, publiziert 1906) erzählt Jack LONDON (2009) die Entwicklung des gleichnamigen Halbwolfs zwischen Wildheit und Domestizierung sowie den unterschiedlichen Umgang der Menschen mit ihm zwischen Grausamkeit und Fürsorge.

Der Roman spielt zur Zeit des Goldrausches in Alaska: Er beginnt mit der Schilderung des Aufeinandertreffens von einem Rudel Wölfen und zwei Abenteurern zur Zeit einer Hungersnot, bei denen Mensch und Tier Verluste erleiden. Dabei erscheint bereits die Halbwölfin Kische, die später mit einem Wolf mehrere Junge bekommt, von denen nur Wolfsblut überlebt – seine Widerstandsfähigkeit zeigt sich im Folgenden immer wieder. Mutter und Kind geraten nach kurzer Zeit in die Obhut von Indianern, wobei sich Wolfsblut als wertvoller Schlittenhund erweist. Zugleich muss er sich aber gegen andere Hunde gewaltsam behaupten. Er wird dann an einen Weißen verkauft, der ihn grausam behandelt und erfolgreich in zahlreichen Tiefkämpfen einsetzt. Dabei entwickelt Wolfsblut einen Hass gegen alles Lebendige. Bei seinem letzten Kampf wird er fast getötet, aber im letzten Augenblick von Weedon Scott, einem Minenexperten, gerettet. Dieser kümmert sich fürsorglich um das Tier, so dass es eine Zuneigung zu seinem neuen Herrn entwickelt. Nachdem Wolfsblut ebenfalls als Schlittenhund eingesetzt wurde, nimmt Scott ihn schließlich mit nach Kalifornien, wo der Halbwolf viele Regeln der Zivilisation kennen lernt und sich bewährt, als er mehrfach Mitglieder der Familie rettet. Schließlich bekommt eine Hündin von ihm mehrere Junge.

In dem Roman entwirft der Autor ein Panorama der Natur Alaskas und Kaliforniens. Daneben thematisiert er unterschiedliche Aspekte der Entfaltung des Lebens, u. a. die Bedeutung von Instinkten, das Verhältnis von Erbanlage und Umwelt sowie den Kreislauf von Fressen und Gefressen-Werden. So kann »Wolfsblut« auch als eine Art tierischer Entwicklungsroman gelesen werden, gleichsam parabolisch werden dabei Aspekte der Evolutionstheorie eingearbeitet. Werkbiographisch kann die Geschichte des Halbwolfs von der Geburt bis zur Vaterschaft auch als eine Variation von Londons bekanntem Roman »Ruf der Wildnis« (Original: »The Call of the Wild«, publiziert 1903) gelten.

Abb. 14: *Erweiterte Inhaltsangabe des Romans »Wolfsblut«.*

Die Aufgaben fordern dazu auf, die Texte zunächst auf sprachliche Besonderheiten und dann auf Unterschiede hin zu untersuchen. Dabei wird durch die Reihenfolge der Aufgaben nahe gelegt, die Differenzen gerade an den sprachlichen Mitteln festzumachen. Unklar ist bei beiden Texten zunächst, ob sie eine fiktive oder reale Geschichte wiedergeben. Der Text Nummer eins steigt gleichsam unvermittelt in eine Handlung ein: »Irgendwo in der winterlichen Einöde Alaskas [...]«. Die Angaben zum Ort der Handlung bleiben dabei vage, stattdessen werden die »Umstände« genauer beschrieben. In dem kurzen Text (42 Wörter) wird eine Art Spannung im Hinblick auf den weiteren Handlungsverlauf und das »Schicksal« der eingeführten Figuren aufgebaut, indem der Text im Anschluss an das Temporaladverb »Plötzlich« eine bedrohliche Kulisse skizziert. Der im erzählenden Tempus verfasste Text endet daraufhin, es entsteht der Eindruck einer Unvollständigkeit. Somit wirkt er wie ein Einstieg in eine Erzählung. Beim Lesen des Textes Nummer zwei entsteht demgegenüber der Eindruck eines Überblicks. Der Text wirkt abstrakter, es werden allgemeine Ausdrücke verwendet und die Beziehungen zwischen Ereignissen deutlich gemacht. Der Stil des im besprechenden Tempus verfassten Textes kann damit als berichtend bezeichnet werden. Er ist etwas länger als der Text Nummer eins (54 Wörter), wirkt aber ebenfalls unvollständig: So werden zu Beginn zwei Figuren genannt, jedoch bleibt offen,

wie es mit einer der beiden nach dem Tod der anderen – der hier mitgeteilt wird – weitergeht. Deshalb wirkt auch dieser Text wie eine Art Einstieg in eine Wiedergabe. Dennoch ist von diesen Überlegungen ausgehend die Zuordnung des ersten Textes zur Nacherzählung und des zweiten zur Inhaltsangabe plausibel.

Unter Einbezug der Kenntnis des Bezugstextes »Wolfsblut« erscheinen die Überlegungen jedoch in neuem Licht. So geht es im Werk LONDONS (2009) weniger um die Abenteurer oder die Schlittenhunde, die in beiden Texten auf dem Arbeitsblatt exponiert werden. Vielmehr steht ein Halbwolf im Vordergrund, der bis zu der Stelle des Romans, auf die die Textwiedergaben eingehen, noch gar nicht aufgetreten ist (s. dazu Abb. 14). Legt man die hier vorliegende Ausgabe zugrunde, so bezieht sich der erste Text lediglich auf zwei Seiten (bis Seite acht), der zweite auf 18 (bis Seite 24) von insgesamt 164 Seiten Romanhandlung. D.h., beide Texte gehen lediglich auf einen kleinen Ausschnitt des Werkes ein, nämlich auf den ersten von fünf Teilen. In diesem ersten Teil wird sozusagen die »Szene« entworfen, die den Hintergrund für einen großen Teil des Romans bildet: Hier wird die raue, geradezu lebensfeindliche Gegend Alaskas um den Yukon-Fluss ebenso wie der Überlebenskampf von Menschen und Tieren detailliert geschildert. Der Leser wird damit in die »Lebenswelt« des Romans eingeführt und – so könnte man mit dem im Unterricht zuvor bearbeiteten Lückentext sagen – in eine bestimmte Stimmung versetzt. Die Haupthandlung des Romans aber beginnt erst mit dem zweiten Teil, auf den beide Texte dieses Arbeitsblattes gar nicht eingehen.

Im Unterricht haben die Schüler gut eineinhalb Minuten Zeit, die eben untersuchten Aufgaben einzeln zu bearbeiten. Anschließend werden die Lösungen der Jugendlichen im Plenum besprochen. Dabei fragt die Lehrerin zunächst nach den Unterschieden der beiden Texte auf dem Arbeitsblatt. Vanessa verweist nun darauf, dass im zweiten Text genauer beschrieben werde (Z. 136–169). Tatsächlich kann die abstrakt und präzise, fast »technisch« wirkende Sprache des zweiten Texts zu dem Eindruck führen, dass eine (gegenüber dem ersten Text) genauere Beschreibung vorliegt. Die Lehrerin, das zeigt sich in der Retrospektive, weist die Antwort Vanessas jedoch vorläufig als nicht weiterführend zurück (Z. 171–174; s. dagegen Z. 190f., 298f.). Sie begründet dies mit Blick auf den ersten Text wie folgt: ich find das AUCH nich ungenau- wenn da sechs HUNDE vor!STEHT!? (.) und wenn da steht, dass die MÜHsam ZIEHEN- (Z. 171f.). Damit macht Richter deutlich, dass sie den ersten Text nicht für ungenauer hält als den ersten. Allerdings verweist sie hier »lediglich« auf einen persönlichen Eindruck: Ein »eigentlich« fachliches Kriterium für die Zurückweisung der Antwort nennt sie nicht. Bemerkenswerterweise erhält die Antwort Vanessas kurze Zeit später jedoch, nachdem Astrid einen neuen Beitrag vorgebracht hat (Z. 177f.), von der Lehrerin neuen »Kredit«, indem sie fragt, ob sich die Antworten der Schülerinnen widersprechen.

Zuvor führt Astrid aus, dass der erste Text aufgrund von Adjektiven spannender und lebendiger werde (Z. 177f.). Auch dieser Beitrag ist auf der Basis der obigen Textanalyse nachvollziehbar. Richter akzeptiert die Antwort zunächst und evaluiert sie später, indem sie sie an der Tafel aufnimmt, positiv. Nun rekapituliert die Lehrerin die Antworten Astrids und Vanessas und fragt letztere, ob sich beide widersprächen (Z. 189–192). Vanessa antwortet nicht direkt auf die Frage, sondern stellt abermals eine Vermutung zu den Unterschieden der Texte an, diesmal auf inhaltlicher Ebene: Sie meint, der erste Text beziehe sich mehr auf die Hunde, der zweite mehr auf die Leute (Z. 194–196). Dieser Eindruck kann entstehen, da die Menschen in der ersten Textwiedergabe gleichsam anonym

erscheinen, während ihnen im zweiten Text Namen verliehen werden. Richter lehnt die Antwort der Schülerin jedoch indirekt ab, indem sie mehrere Sätze aus dem ersten Text, in denen das Wort ›Hund‹ nicht vorkommt, zitiert und dann erklärt: *ich weiß nicht, ob das mit HUNDen zu tun hat;* (Z. 199 f.). Dies kann zugleich als Versuch der Lehrerin begriffen werden, die Schülerin von ihrem Vorhaben, nach inhaltlichen Unterschieden der Texte zu schauen, abzubringen. Vor dem Hintergrund einer Kenntnis des Gesamttextes, die man Richter unterstellen kann, erscheint ihre Äußerung dabei durchaus merkwürdig: Es geht in »Wolfsblut« zentral um einen Halbwolf (und auch seine Beziehung zu Hunden), so dass der erste Text von denjenigen, die das Original kennen, auch als zu diesem ›Thema‹ hinführend aufgefasst werden kann. Demgegenüber fokussiert der zweite Text die zwei Personen des Romans, die im weiteren Verlauf keine Rolle mehr spielen. In jedem Fall lehnt die Lehrerin nun zum zweiten Mal in dieser Schlüsselstelle einen Beitrag von Vanessa ab, ohne die Ablehnung ›fachlich‹ zu begründen. Dazu passt, dass Richter ihre Zurückweisungen mit Formulierungen wie *ich find* (Z. 171) oder *ich weiß nicht, ob* (Z. 199 f.) einleitet.

Im Anschluss kommt Walther zu Wort und es zeigt sich, dass zumindest einer der Schüler den Originaltext identifizieren kann (Z. 205–210). Ob er ihn auch gelesen oder eine der zahlreichen Verfilmungen gesehen hat, bleibt jedoch unklar. Auf jeden Fall geht der Schüler nicht mehr auf die aus fachlicher Sicht durchaus bedeutende Frage der Lehrerin (Z. 189–191), ob sich die Beiträge der beiden Schülerinnen Vanessa und Astrid widersprechen, ein: Diese Frage bleibt somit unbeantwortet.

Nun werden im Plenumsgespräch zunächst die Tempora der Texte benannt und an die Tafel geschrieben (Z. 212–223).¹¹³ Im Anschluss wird thematisiert, welcher Text länger ist (Z. 224–259). Nachdem dabei zunächst auf die äußerliche Textlänge eingegangen wurde, fragt die Lehrerin: *Welcher Text gibt denn INhaltlich mehr her?* (Z. 235). Es scheint, dass die Lehrerin hier darauf zielt, in welchem Text mehr Handlung wiedergegeben wird. Allerdings ist eben diese Frage ohne Kenntnis des Originaltextes nur schwer zu beantworten. Das zeigt sich denn auch an der ersten Schülerantwort: So sagt Walther, welcher von der Lehrerin angesprochen wird, dass der erste Text inhaltlich mehr hergebe (Z. 239). Die Lehrerin weist diese Antwort indirekt zurück, indem sie dem folgenden Beitrag Claras, in dem (implizit) das Gegenteil behauptet wird, zustimmt. Diese Schülerin meint, der zweite Text erzähle Anfang, Mitte und Schluss, der erste nur den Anfang und den mittleren Teil (Z. 243–249). Clara macht also deutlich, dass sie den zweiten Text als Wiedergabe einer abgeschlossenen Handlung betrachtet, den ersten hingegen nicht. Die Lehrerin reagiert auf den Beitrag zustimmend und erklärt, im zweiten Text werde mehr von der Originalgeschichte wiedergegeben (Z. 251 ff.). Zwar sagt sie nicht explizit, dass (auch) der zweite Text die Vorlage keineswegs vollständig wiedergibt, jedoch bleibt Claras Aussage (derzufolge die Vorlage vom Beginn bis zum Ende dargestellt wird) unwidersprochen.

Daraufhin erweitert die Lehrerin die bisherige Aufgabe: Sie entwirft nun ein Szenario, in dem das, was im zweiten Texte stehe, inhaltlich im ersten unterzubringen sei (Z. 261 f.). Es ist anzunehmen, dass sie hier darauf zielt, die im zweiten Text dargestellte Handlung im Stil des ersten wiederzugeben. Die folgende Frage, ob der erste Text dann so kurz

¹¹³ Bemerkenswert ist, dass die Akteure im Zusammenhang des zweiten Textes allein das Präsens erwähnen, jedoch nicht das ebenfalls verwendete Perfekt (s. dazu auch Kap. II),

bleiben könne (Z. 263f.), wirkt suggestiv auch dadurch, dass Richter den Inhalt beider Texte rekapituliert und ihre Ausführungen zum zweiten Text länger ausfallen als zum ersten (Z. 265–277). Astrid jedenfalls beantwortet die Frage negativ und begründet dies mit der Notwendigkeit zu einer genauen Beschreibung dessen, was im zweiten Text stehe (Z. 279–291). Die Lehrerin wiederum führt aus, nachdem sie den Beitrag positiv evaluiert hat, dass hier nur ein kurzer Auszug aus einer Nacherzählung stehen könne, weil sonst hätte das auch dies arbeitsblatt gesprengt (Z. 294f.). Weiter erklärt sie, dass der zweite Text zwar ausführlicher sei und mehr hergebe, aber in einem kurzen Text auch viel mehr Handlung beschreibe als der erste Text (Z. 297–300). Diese konzessive Argumentation ist nicht einfach nachzuvollziehen, denn es wird insgesamt nicht deutlich, *inwiefern* der zweite Text mehr hergeben und ausführlicher sein soll. Das Argument Richters, derzufolge der zweite Text ausführlicher sei, ist zustimmungsfähig, wenn um den Überblick über den gesamten Ausgangstext geht. Es ist jedoch nicht nachvollziehbar, wenn es um die Beschreibung der Situation geht, die dem ersten Text zugrunde liegt (denn hier geht gerade der erste Text stärker ins Detail). Darüber hinaus wird auch nicht deutlich, inwiefern der zweite Text – wie Richter sinngemäß argumentiert – die Vorlage gleichzeitig detaillierter und mit Blick auf den Handlungsverlauf weitreichender wiedergeben kann als der erste Text, dabei aber nur unwesentlich länger ist (s. o. zur Wortzahl). Ohne zusätzliche Erläuterungen bleibt die entsprechende Erklärung der Lehrerin unverständlich oder gar widersprüchlich.

Im Anschluss fragt sie nach Vermutungen, welcher der Texte die Inhaltsangabe sei (Z. 302). Dass diese Frage schon von Astrid beantwortet wurde (Z. 258f.), findet hier keine Erwähnung. Nun ordnet ein Schüler den zweiten Text dem Begriff ›Inhaltsangabe‹ zu (Z. 305). Richter evaluiert dessen Antwort positiv und begründet die Zuordnung dann wie folgt: weil der natürlich den text komplett WIEDergeben soll – (Z. 307f.). Zu dieser Begründung sind mehrere Anmerkungen zu machen: *Ers- tens* ist das von Lehrerin genannte Kriterium kaum hinreichend, um Inhaltsangaben und Nacherzählungen zu unterscheiden, beide können einen Bezugsgegenstand vollständig oder unvollständig wiedergeben – dass dieses Kriterium zur Differenzierung der Textformen eher in die Irre führt, wird im Folgenden mit Richters Erklärungen ab Zeile 325/340 sehr deutlich. *Zweitens* ist es ohne Kenntnis des Bezugstexts kaum möglich, zu entscheiden, ob die Inhaltsangabe die Vorlage tatsächlich vollständig dargestellt – also ob der von der Lehrerin formulierte Anspruch, den Text komplett (Z. 307) wiederzugeben, überhaupt eingelöst wird.¹¹⁴ Und *drittens* geht der zweite Text tatsächlich nur auf einen (kleinen) Teil der Vorlage ein. Dazu ist Folgendes zu sagen: Zwar ist es gängige Unterrichtspraxis, dass Schüler bei der Arbeit mit längeren Werken Inhaltsangaben zu einzelnen Teilen, Kapiteln, Szenen oder Aufzügen anfertigen – u. a., um die Komplexität der Schreibaufgabe zu reduzieren und schrittweise ein vertieftes Verständnis der Gesamthandlung eines Werks anzubahnen (s. a. Abschn. 5.2). Insofern könnte der zweite Text auf dem Arbeitsblatt als Inhaltsangabe des ersten Romanteils gelten. Allerdings gibt er selbst diesen Teil keineswegs komplett (Z. 307) wieder, wie Richter später indirekt selbst bemerkt (Z. 327ff.). Festzuhalten ist also, dass der zweite Text – welcher als Inhaltsangabe deklariert wird – auch auf den ersten Teil des Romans nur teilweise eingeht. Der Text weist die Form einer appellierenden Inhaltsangabe auf (s. dazu Kap. II) und hat eher eine Art leseanimierende Funktion.

¹¹⁴ Möglich wäre es freilich auch, dass die Lehrerin hier einen Sein-Sollen-Fehlschluss begeht.

Damit aber wird deutlich: Die Lehrerin benennt in ihrem Beitrag in Zeile 307 zwar ein »Merkmal«, das man *einigen* Formen der Inhaltsangabe zuschreiben könnte: die vollständige Wiedergabe eines Textes. Das Beispiel, auf das sie sich bezieht, steht dem jedoch entgegen. Dies wiederum kann allerdings nur demjenigen auffallen, der entweder den Originaltext kennt oder aber bemerkt, dass die Inhaltsangabe unvollständig »wirkt« (s.o. die Analyse der Textwiedergaben).

Der Schüler Adrian legt daraufhin einen Beitrag vor, der sich gewissermaßen gegen die Beiträge von Clara (Z. 243) und Richter (Z. 307f.) wendet. So argumentiert er mit Blick auf die Figur Bill: man kann ja=gar nicht wissen, ob das das ENde is; wenn er getötet wird- (-) es kann=aber=auch sein, dass er irgendwann mittenDRIN getötet wird- (Z. 314–316). Damit spricht der Schüler die Problematik an, dass man ohne Kenntnis des Originals nur schwer erkennen kann, ob eine Inhaltsangabe vollständig über einen Bezugsgegenstand berichtet. Darüber hinaus deutet er auf einen Aspekt hin, der eben bereits erwähnt wurde: Tatsächlich endet weder der ganze Roman noch der erste Teil mit dem Tod der Figur Bill. Die Lehrerin wiederum sagt daraufhin: JA- es steht ja auch ERST mal NUR, wird bill von den WÖLFEN getötet, (Z. 318f.). Sie vermittelt dabei nicht den Eindruck, dass sie Adrians Beitrag als Widerspruch auffasst (gegen eine naheliegende Lesart ihrer vorhergehenden Aussage, nach welcher der zweite Text die Vorlage nicht nur komplett wiedergeben *soll*, sondern diese tatsächlich vollständig wiedergibt; Z. 307f.).

Der Schüler bekräftigt nun sein Argument: ja aber wenn=man das buch nicht kennt, dann, (Z. 321). Daraufhin äußert sich Walther mit einem mehrdeutigen Beitrag: ja IS ja auch so; (Z. 323). Es scheint, als wolle er Adrian widersprechen; jedoch bleibt vorerst offen, worauf er genau zielt. Richter geht nun auf eben diesen Beitrag Walthers ein und bescheinigt ihm, einen »guten Einwand« (Z. 326) vorgebracht zu haben. Sie stellt dann mehrere Fragen (und fordert ihn damit zur genaueren Erklärung seines Beitrags auf): warUM ähm: (-) bleibt denn das so OF-FEN? warum steht da nich, am ende des buches wird bill (.) von den (.) wölfen getötet; (.) sondern warum steht da, (-) bei dem versuch, einen weiteren hund zu retten, wird bill getötet? es sind ja ZWEI männer vorher- (Z. 327–330). Hier weist die Lehrerin auf einen Aspekt hin, der weiter oben bei der Analyse des zweiten Textes auf dem Arbeitsblatt herausgestellt wurde: Das Schicksal einer der beiden in der Textwiedergabe eingeführten Figuren – Heinrich – bleibt, nachdem der Tod seines Kompagnons Bill erwähnt wurde, ungewiss. Und so fragt Richter nun auch sinngemäß danach, weshalb in der Textwiedergabe nicht die Rede davon ist, dass mit dem Tod Bills das Buch endet.¹¹⁵

Walther erklärt daraufhin, dass das Ende offen bleibe, damit noch n bisschen spANNung aufgebaut wird, damit man das buch auch nachher noch LESEN will; (Z. 332f.). wenn man die ganze geSCHICHTE schon erZÄHLT, dann brauch man das !BUCH! ja nicht lesen;

¹¹⁵ Entsprechende *explizite* Verweise darauf, dass eine Inhaltsangabe die gesamte Vorlage wiedergibt (»Das ist der Schluss des Buches«), finden sich in außerschulischen Inhaltsangaben kaum. In der Regel werden dem Leser anderweitig Hinweise – z. B. über sprachliche Signale im Text, die es ermöglichen, diesen einer bestimmten Textform zuzuordnen – über die Vollständigkeit einer Inhaltsangabe geboten.

(Z. 337f.).¹¹⁶ Richter stimmt dieser Antwort zu und setzt dann zu weiteren Erläuterungen an. Diese Zustimmung ist im Hinblick auf das Unterrichtsgespräch im Rahmen der Schlüsselstelle R_1 bemerkenswert. Es ist in Erinnerung zu rufen, dass die Schülerin Natascha hier zunächst den Film »Avatar« (CAMERON 2010) wiedergibt und dabei auch das Ende erwähnt – sie stellt den Film also *im Sinne der Akteure* vollständig dar (R_1: Z. 97–104). Ihre Filmwiedergabe wird dann im weiteren Verlauf des Unterrichts als Inhaltsangabe bezeichnet (R_1: Z. 219f.). Vor allem aber wird ihrer Wiedergabe bescheinigt, bei den Rezipienten Interesse geweckt zu haben, die Filmvorstellung zu besuchen (R_1: Z. 309–321, 381ff.). D.h.: Natascha legt zwar eine Wiedergabe vor, die als Inhaltsangabe bezeichnet wird und die auch auf das Ende des Films eingeht, dennoch wird ihrer Darstellung attestiert, dem Interesse am Besuch der Filmvorführung nicht entgegenzuwirken, sondern dieses im Gegenteil sogar noch zu fördern.

Walthers in Rede stehende Aussage in der Schlüsselstelle R_2 wiederum läuft darauf hinaus, dass eine solche vollständige Wiedergabe im Hinblick darauf, zur Rezeption des Originalwerks anzuregen, kontraproduktiv ist. Als *pauschale* Aussage steht Walthers Beitrag demnach den Erklärungen der Akteure zu Nataschas Filmwiedergabe in R_1 durchaus entgegen. Dennoch wird der Beitrag des Schülers von der Lehrerin in R_2 *ohne Differenzierungen* positiv evaluiert (Z. 335, 340ff.).

Richter erklärt nun, an Walthers Ausführungen anknüpfend: ich mache solche INhaltsangaben, egal ob für=n FILM oder für=n BUCH [...] die !MACH! ich ja, damit die leute letztendlich die dinger KAUFEN (---) ich will ja intereSSIEREN; (-) nur wenn ich nur so=n ganz kurzen !AUS!schnitt gebe- (-) ÄH: und den noch so lebhaft erzÄHLE, weiß ich nich, ob das reicht- um zu interessieren; (Z. 341–348). Dazu sind abermals zwei Anmerkungen zu machen: *Erstens* suggeriert die Lehrerin hier, dass die Inhaltsangabe vom Arbeitsblatt auch in Form eines Buchrückentextes publiziert werden könnte. Nun wurde oben aber mehrfach darauf hingewiesen, dass die »eigentliche« Handlung von »Wolfsblut« *nach* dem ersten Teil des Romans – auf den allein beide Texte des Arbeitsblattes eingehen – beginnt. Und so ergab eine Recherche auch, dass die Buchrücken- und Klappentexte auf aktuell erhältlichen deutschen Ausgaben von »Wolfsblut« keine spezifischen Aspekte des ersten Teils erwähnen, sondern direkt mit Erläuterungen zum Protagonisten Wolfsblut (der erst im zweiten Teil auftaucht) einsteigen. Vielfach geben sie dabei bereits große Teile der Handlung wieder (so auch der Buchrückentext der vorliegenden Ausgabe). D.h., die Texte, die tatsächlich in der Funktion verfasst wurden, zum Lesen oder Kauf des Buches anzuregen, »ignorieren« gerade den Teil des Romans, auf den die beiden Texte auf dem Arbeitsblatt ausschließlich eingehen.

Zweitens erweckt die Lehrerin – vorsichtig – ebenso den Eindruck, dass eine teilweise Nacherzählung oder eine direkte Wiedergabe von Teilen eines Werks nicht reichen würde, um Interesse für den jeweiligen Bezugsgegenstand zu wecken. Allerdings finden sich z. B. auf dem Umschlag von Büchern oft auch kurze Ausschnitte bzw. Wiedergaben aus einem Buch, die zum Lesen / Kauf animieren *sollen*: Ob sie diese Funktionen tatsächlich erfüllen,

¹¹⁶ Wie die Lehrerin gebraucht auch Walther im Zusammenhang einer Textwiedergabe in Form einer Inhaltsangabe den Begriff »erzählen«. Das hat in diesem Fall besondere Bedeutung: Unter der Voraussetzung, dass eine Erzählung in der Inhaltsangabe *komplett* (nach-)erzählt wird, ist die Behauptung, dass sich das Lesen der Vorlage nicht mehr lohne, immerhin nachvollziehbar.

sei dahingestellt (s. dazu GENETTE 1992: 113; s. a. Z. 177 f., 214–216 und Abb. 13). Deutlich wird aber insgesamt, dass die ›theoretischen Erklärungen‹ Richters am Ende der Schlüsselstelle nur eingeschränkt ›empirisch fundiert‹ sind und nicht immer zu ihren vorhergehenden Erklärungen in dieser Unterrichtsstunde passen.¹¹⁷

* * * * *

In der folgenden Zwischenbilanz wird auf mehrere Aspekte der Schlüsselstelle eingegangen, die sich in den Analysen als bedeutend erwiesen haben. Ausgangspunkt der Betrachtungen ist die Gesprächsführung der Lehrerin. Dabei wird es insbesondere um ihren Umgang mit den Schülerbeiträgen gehen. Im Anschluss werden die dem Plenumsgespräch zugrunde liegenden Arbeitsmaterialien nochmals näher untersucht. Die leitende Frage der Bilanzierung ist hier wieder, welches Wissen über die Inhaltsangabe vermittelt wird, also was die Schüler über die Textform in dieser Schlüsselstelle lernen können.

Wie bei der Analyse von R_1 fällt auch bei der Untersuchung von R_2 die fachliche Leitung des Plenumsgesprächs durch Richter auf. Zu Beginn ist insbesondere ihr Umgang mit einer Schülerantwort bemerkenswert. So gibt die Schülerin Clara im Zuge der Arbeit mit einem von der Lehrerin ausgewählten Lückentext einen Lösungsvorschlag ab, der im Sinne der Vorgaben des Materials richtig ist. Die Lehrerin jedoch erhebt zunächst mehrere Einwände gegen den Beitrag. Diese nimmt sie eher indirekt zurück und akzeptiert die Antwort schließlich (Z. 19–33). Die Analysen zeigen, dass die Bedeutung dieser ›Szene‹ weniger darin liegt, dass die Lehrerin ihre Einschätzung ›korrigiert‹. Sie liegt vielmehr darin, dass diese ›Korrektur‹ darauf hindeutet, dass ihre Auffassung der Wiedergabeformen von der, die sich im Lückentext manifestiert, abweicht. Ob Richter solche Differenzen bei der Unterrichtsvorbereitung nicht erkannt hat, ist Spekulation. Festzuhalten aber ist, dass solche Unterschiede (die sich womöglich noch auf andere Bereiche erstrecken als die, die hier offensichtlich werden) insbesondere dann zu Irritationen führen können, wenn eine enge Vorstellung von Text(wiedergabe)formen vorherrscht und dabei nicht grundsätzlich Formen und Funktionen von Inhaltsangaben differenziert werden. Im konkreten Fall zeigt sich, dass das Arbeitsblatt auf die Inhaltsangabe als schriftliche schulische Form eingeht, während Richter im Unterricht von alltäglichen appellierenden Formen der Inhaltsangabe, die in unterschiedlichen Medienformen vorliegen können, ausgeht. Problematisch ist das, weil weder das Arbeitsblatt noch Richter deutlich machen, dass sie eine ganz bestimmte Form der Inhaltsangabe thematisieren; vielmehr suggerieren sie, dass es jeweils um *die* Inhaltsangabe geht.

Bei der Untersuchung des weiteren Gesprächsverlaufs nun entsteht – wiederum ähnlich wie bei der Analyse der Schlüsselstelle R_1 – mehrfach der Eindruck eines abrupten Wechsels der Gesprächsgegenstände. So greift die Lehrerin an verschiedenen Stellen Stichworte aus den Schülerbeiträgen auf und etabliert im Anschluss neue Gesprächsthemen, ohne dass ein Bezug zur bisherigen Aufgabenstellung erkennbar und eine Lösung dieser Aufgaben deutlich markiert worden wäre. Das zeigt sich z. B. im Rahmen des Gesprächs zu einem Satz im Lückentext. Hier fragt die Lehrerin nach dem Zweck einer Nacherzählung, die einen Leser in bestimmte ›Gemütszustände‹ versetzt (Z. 37 ff.). Die erste Antwort des Schülers Walther (derzufolge eine solche Nacherzählung das Verstehen der Textwiedergabe oder des Originals unterstützt) wird von Richter zwar akzeptiert, aber nicht weiter

¹¹⁷ Schließlich weist die Lehrerin in ihren letzten Äußerungen noch auf die Bedeutung des Tempus hin, erläutert diese aber nicht näher, sondern kündigt an, die Zeitformen in kommenden Stunden nochmals aufzugreifen (Z. 349–252).

erläutert. Stattdessen scheint es, dass ihr diese Antwort noch nicht »genügt«. So ruft sie einen anderen Schüler auf, der aber eine Antwort vorlegt, die die Lehrerin im Gespräch mit den Jugendlichen hinterfragt und schließlich indirekt zurückweist. Dabei gerät die Ausgangsfrage in den Hintergrund. Schließlich fokussiert die Lehrerin wieder auf den Lückentext (Z. 80 ff.), ohne deutlich zu machen, ob und inwiefern ihre Ausgangsfrage mit der einzigen akzeptierten (aber durchaus mehrdeutigen) Antwort von Walther gelöst wurde (s. dazu auch BECKER-MROTZEK & VOGT 2009: 41).

Des Weiteren fällt bei der Analyse auf, dass Richter sich zu bestimmten Schülerbeiträgen mehrfach höchst unterschiedlich äußert. So dreht sich das Gespräch ab Zeile 134 um die Frage, wie sich die Textwiedergaben auf dem Arbeitsblatt unterscheiden. Vanessa artikuliert hier ihren Eindruck, im zweiten Text werde *genauer* beschrieben *GE!NERELL!*, (Z. 153). Richter weist diese Antwort der Schülerin als eine, mit der Unterschiede zwischen den Texten geltend gemacht werden können, zurück. Die Differenz zwischen ihnen liege, so die Lehrerin, nicht darin, dass es *GENAUER* beschrieben *is*, *es=is ne !ANDERE! ART und WEIse-* wie es beschrieben *is*; (Z. 173–175). Wenig später gilt Vanessas Beitrag jedoch wieder als diskussionswürdig (Z. 188 ff.). Schließlich erklärt die Lehrerin: *der text nummer ZWEI; (.) ist zwar, (.) wie vanessa richtig SAGT, (.) gibt zwar mehr HER, is zwar ausFÜHRlicher, aber beschreibt auch VIEL VIEL mehr HANDlung? (1.5) in einem relativ kurzen- (--) TEXT, (Z. 297–300).* Mit dieser Aussage verbunden ist auch eine Neubewertung von Vanessas Antwort. Dies macht Richter aber nicht explizit deutlich. Stattdessen suggerieren ihre Äußerungen, als gebe gar keine veränderte Einschätzung des Schülerbeitrags.

Bemerkenswert ist in der Schlüsselstelle R_2 auch, wie Richter die Inhaltsangabe bestimmt. Wie schon im Unterrichtsausschnitt R_1 stellt sie als Funktion der Inhaltsangabe zunächst sinngemäß heraus, Interesse zu wecken, und führt dabei aus, dass ein Text deshalb nur unvollständig wiedergegeben wird. So erklärt sie mit Blick auf die vollständige Darstellung eines Textes: *dann brauch ich die inhaltsangabe nich zu schrEiben, weil ich dann niemanden mehr anreize- das buch zu le:sen. (Z. 74f).* Die Lehrerin verknüpft hier die werbende Funktion der Inhaltsangabe unmittelbar mit einer bestimmten – »unvollständigen« – Form der Wiedergabe (dass man den Bezugsgegenstand auch vollständig darstellen und dennoch zum Lesen anregen kann, wird hier ausgeblendet). Vor diesem Hintergrund aber ist Richters Erklärung mehrere Minuten später bemerkenswert. So begründet sie die Klassifikation des zweiten Textes auf dem Arbeitsblatt als Inhaltsangabe wie folgt: *weil der natürlich den text komplett WIEdergeben soll- (Z. 307f).* Zum einen steht diese Äußerung Richters Aussagen im zurückliegenden Unterrichtsgespräch entgegen, in denen sie kategorisch auf die Unvollständigkeit der Inhaltsangabe verweist. Zum anderen zeigt die Analyse des Arbeitsblattes, dass der Text Nummer zwei nur einen sehr kleinen Teil des Romans, also keineswegs die Vorlage komplett wiedergibt.

Auf Richters zuletzt zitierte Äußerung reagiert der Schüler Adrian mit einem Einwand. Dabei wendet er sich gegen die *Gewissheit* dessen, was die Lehrerin nahe legt: dass die Vorlage komplett dargestellt wird. So führt Adrian mit Blick auf den am Ende der Textwiedergabe mitgeteilten Tod einer der Figuren des Romans aus: *man kann ja=gar nich wissen, ob das das ENde is; wenn er getötet wird- (Z. 314f).*

Der Schüler macht damit deutlich, dass unklar bleibt, *ob* die Inhaltsangabe den Bezugsgegenstand vollständig wiedergibt.

Die Lehrerin reagiert darauf nun aber nicht mit einer Verteidigung dessen, was sie in Zeile 307 suggeriert: dass der zweite Text die Vorlage vollständig darstellt. Stattdessen nimmt sie einen Beitrag des Schülers Walther auf und fragt dann: warUM ähm: (-) bleibt denn das so OFFEN? warum steht da nich, am ende des buches wird bill (.) von den (.) wölfen getötet; (Z. 327f.). Damit stellt sie sich implizit gegen ihren Beitrag in Zeile 307, erklärt aber nicht, dass sie diesen revidiert. Vielmehr wird abermals der Anschein erweckt, dass es keine Veränderung in ihrer Einschätzung des zweiten Textes gibt.¹¹⁸

Und schließlich akzeptiert die Lehrerin am Ende der Schlüsselstelle einen Beitrag von Walther (Z. 332–338), der in seiner Pauschalität bisherigen Erklärungen zur Inhaltsangabe am Beginn der Stunde entgegensteht, ohne die Aussage des Schülers zu problematisieren (Z. 335, 340). Während im Unterrichtsausschnitt R_1 der mündlichen (als Inhaltsangabe bezeichneten) Filmwiedergabe einer Schülerin, die auch auf das Ende der Vorlage eingeht (R_1: Z. 30–85/104), noch bescheinigt wurde, Interesse am Besuch der Filmvorführung zu wecken, erklärt Walther nun »apodiktisch«, dass kein Grund besteht, ein Buch zu lesen, wenn das Ende bereits wiedergegeben wird. Richter wiederum vermittelt der Klasse, dass der Schüler damit an das Plenumsgespräch der Schlüsselstelle R_1 anknüpft: genau- da sind wir nämlich bei dem, was vorhin in dem gespräch rausgekommen is, (Z. 337f.). Anstatt zu erläutern, inwiefern die Äußerungen Walthers und die »Ergebnisse« bzw. Beispiele für die Inhaltsangabe aus dem vorhergehenden Unterrichtsgespräch konfigurieren *können* (wenn sie nicht auf verschiedene Formen und Funktionen der Inhaltsangabe bezogen werden), erweckt die Lehrerin hier den Anschein, dass es einen solchen Konflikt gar nicht gibt.

Insgesamt fördert die Untersuchung der Schlüsselstelle mehrere Indizien dafür zu Tage, dass sich die Lehrerin in ihren Äußerungen abwechselnd an unterschiedlichen Varianten der Inhaltsangabe orientiert: zeitweise an der schulischen Inhaltsangabe – wobei sie sich an eine »Idealvorstellung« von Aufbau und Funktion schulischer Textformen hält – und zeitweise an der außerschulischen appellierenden Inhaltsangabe. Richter macht diesen Wechsel jedoch nicht explizit deutlich; ob er ihr selbst bewusst ist, bleibt offen. In jedem Fall erwecken ihre Äußerungen gegenüber den Schülern den Eindruck, dass sie über die Inhaltsangabe »schlechthin« spricht. Deshalb widersprechen sich die »theoretischen Erklärungen«, die Schülerbeiträge und die Beispiele für Textformen vielfach. Diese Widersprüche lassen sich nur auflösen mit einer Differenzierung von Varianten der Inhaltsangabe. Da diese im Unterrichtsgespräch aber nicht stattfindet, wird den Schülern ein unkohärentes Lernangebot bereitet. Anders gesagt, den Jugendlichen werden konkurrierende Informationen zur Inhaltsangabe präsentiert. Dies kann letztlich zu einer diffusen Vorstellung der Textform führen.

Das Unterrichtsgespräch der Schlüsselstelle R_2 findet vor dem Hintergrund zweier, von der Lehrerin ausgewählter Arbeitsmaterialien statt. Zum Abschluss der Analysen wird noch einmal untersucht, was die Bearbeitung der Materialien überhaupt leisten kann.

¹¹⁸ In ihren Interviewäußerungen zu dieser Schlüsselstelle geht die Lehrerin nicht auf diesen Widerspruch ein. Es scheint, als sei ihr dieser gar nicht aufgefallen. Stattdessen beziehen sich ihre Erläuterungen im Wesentlichen auf die Verteilung des Rederechts und den »fachlichen Fortschritt« des Gesprächs (R_0: Z. 163–210).

Zu dem Lückentext (s. Abb. 11), der Gesprächsgegenstand im ersten Teil des Transkriptauszuges ist, stellt sich also die Frage, welche Funktion dessen gemeinsame Bearbeitung haben kann. Um eine Antwort darauf zu erhalten, ist an den bisherigen Unterrichtsverlauf zu erinnern. Im Plenumsgespräch der Schlüsselstelle R_1 wurde die Inhaltsangabe in dieser Klasse eingeführt; dabei sind unterschiedliche Aspekte der Inhaltsangabe und ihres Verhältnisses zur Nacherzählung angesprochen worden. Um diese Aspekte geht es im Wesentlichen auch in dem Lückentext. Insofern die Aspekte im Unterrichtsgespräch nun kaum weiter problematisiert werden (im eigentlichen Sinne des Wortes), ist im Zusammenhang des gemeinsamen Ausfüllens der Lücken also weniger von einer Erarbeitung als vielmehr von einer Sicherung und (bedingt) einer Vertiefung des bereits Erarbeiteten zu sprechen. Die Schüler demonstrieren, indem sie durchweg richtige Lösungsvorschläge im Sinne der Vorgaben des Arbeitsblattes abgeben, auch, dass sie mit dem Ausfüllen des Lückentexts keine Schwierigkeiten haben. D.h., im Kontext des bisherigen Plenumsgesprächs werden Bestimmungen der Inhaltsangabe sowie der Nacherzählung wiederholt und ansatzweise erweitert, die Bestimmungen selbst aber nicht zum ›Problem‹ gemacht. Das ist für eine Übung mit Sicherungs- und Vertiefungsfunktion nicht ungewöhnlich, denn hier geht es meist darum, Entscheidendes nochmals vor Augen zu führen und das Behalten zu unterstützen.

Allerdings wurde in der Analyse auch herausgearbeitet, dass die ›Theorie der Inhaltsangabe‹, die sich im Lückentext manifestiert, nicht deckungsgleich ist mit den Ergebnissen des Plenumsgesprächs zur Inhaltsangabe in der Schlüsselstelle R_1. Während in R_1 vielfach von audio-visuellen Formen der Inhaltsangabe die Rede ist, wird die Inhaltsangabe im Lückentext ausschließlich als *schriftliche* Textform behandelt. Die Schüler geben zwar nicht zu erkennen, dass sie hier einen Widerspruch oder ein ›Problem‹ sehen – die Lehrerin jedoch erscheint aufgrund der eben erwähnten Konstellation kurzzeitig etwas irritiert (Z. 24–29). Dies deutet darauf hin, dass sie entsprechende Schwierigkeiten erst jetzt erkennt. So zeigt sich hier, dass es durchaus eine Herausforderung ist, sämtliche Arbeitsmaterialien und Erklärungen zur Inhaltsangabe miteinander in Einklang zu bringen und ein stimmiges Lernangebot zu präsentieren. Dies wird in den folgenden Schlüsselstellenanalysen noch deutlicher.

Neben dem Lückentext kommt in dieser Schlüsselstelle auch ein Arbeitsblatt mit zwei Textwiedergaben zu Jack LONDONS (2009) Roman »Wolfsblut« zum Einsatz (s. Abb. 12). Zu den Anforderungen der Aufgaben wurde bereits einiges gesagt. Daneben kann jedoch die Frage aufgeworfen werden, inwiefern sie vor dem Hintergrund des Wissens der Schüler über den Text überhaupt sinnvoll zu lösen sind.

Die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt fordern dazu auf, sprachliche Besonderheiten der beiden abgedruckten Texte herauszustellen und Unterschiede zu benennen. Dabei wird durch die Überschrift des Arbeitsblattes schon nahe gelegt, dass es um eine Gegenüberstellung bzw. einen Vergleich von Inhaltsangabe und Nacherzählung geht. Eine solche Gegenüberstellung kann Einsichten in die Unterschiedlichkeit der Textformen fördern, denn, wie KÖSTER & SPINNER (2002: 10) im Hinblick auf das Potenzial intertextueller Vergleiche exemplarisch festhalten, »was die Besonderheit der Inhaltsangabe gegenüber der Nacherzählung eines Textes ausmacht, wird durch deren Vergleich evident.« Nun wird auf dem Arbeitsblatt zunächst eine Textanalyse und dann eine Textgegenüberstellung gefordert, dabei aber kein Bezug zum Originalwerk – das dort im Übrigen ungenannt ist – verlangt. Ein solcher Bezug kann auch kaum gefordert werden, da das Buch, auf das sich die Texte des

Arbeitsblattes beziehen, im Unterricht nicht gelesen wurde und auch nicht davon auszugehen ist, dass alle Schüler es kennen. Tatsächlich deuten viele Äußerungen der Schüler an, dass ihnen die Romanhandlung nicht bekannt oder zumindest nicht mehr präsent ist – lediglich Walther demonstriert seine Kenntnis des Werks (Z. 207). Unter dieser Voraussetzung sind die oben genannten Aufgaben nochmals zu untersuchen.

Im Zuge der Gegenüberstellung der Textwiedergaben kann herausgearbeitet werden, in welcher Weise sie das Originalwerk jeweils wiedergeben und dass der zweite Text bedeutende Anforderungen der Inhaltsangabe – z. B. die sachliche Darstellung und begriffliche Zusammenfassung mehrerer Ereignisse – umsetzt. Es bietet sich also die Möglichkeit, anhand des Vergleichs einige Spezifika von Inhaltsangaben zu erarbeiten. Dementsprechend werden im Unterrichtsgespräch auch mehrere Eigenschaften der Textform benannt (s. Z. 134 ff.) und von der Lehrerin in einem Tafelbild festgehalten (s. Abb. 13).

Jedoch zeigen sich hier ebenso rasch die Schwierigkeiten und Grenzen einer Textanalyse ohne Kenntnis des Bezugsgegenstandes.¹¹⁹ Das eigentliche Potenzial kann der Vergleich nur entfalten, wenn auch die Vorlage der Textwiedergaben bekannt ist. So fallen bei einer Gegenüberstellung des Bezugswerks und des zweiten Texts mehrere bedeutende Aspekte auf. Im Original wird »dramatisch« dargestellt, inwiefern zwei Abenteurer erschöpft sind, in der Inhaltsangabe aber heißt es lediglich, dass diese Figuren am Ende ihrer Kräfte seien. Zudem wird in der Vorlage auf über zwölf Seiten erzählt, dass ein Schlittenhund nach dem anderen von einem Wolfsrudel gerissen wird; auf dem zweiten Text des Arbeitsblattes wird dies in einem Satz zusammengefasst: »Drei ihrer sechs Schlittenhunde sind ihnen schon zum Opfer gefallen.« Dabei werden in der Wiedergabe nur die Namen der beiden Protagonisten des ersten Romanteils, aber nicht die der Hunde und Wölfe, die im Originalwerk ebenfalls benannt werden, mitgeteilt.¹²⁰ Außerdem macht die Inhaltsangabe Ereignisse explizit, die in »Wolfsblut« implizit sind und erschlossen werden müssen. Das wird in folgendem Beispiel deutlich. Nach dem Kampf des Abenteurers Bill mit einem Wolfsrudel, der sich in einiger Entfernung zu seinem Partner Heinrich zugetragen hat, heißt es über letzteren in dem Roman: »Der Mann blieb noch eine Zeitlang auf dem Schlitten sitzen. Er brauchte nicht hinzugehen, um zu sehen, was sich zugetragen hatte; er wußte es, als wäre es vor seinen Augen geschehen« (LONDON 2009: 24). Der Tod Bills wird in dem Werk nicht direkt erwähnt – in der Inhaltsangabe hingegen schon.

Diese Anmerkungen sollen genügen, um deutlich zu machen, dass wichtige Anforderungen der Inhaltsangabe in besonderer Weise durch den Vergleich der beiden Textwiedergaben mit dem Originalwerk deutlich werden. Diese Anforderungen können von den Jugendlichen aber kaum herausgearbeitet werden, da – um es zu wiederholen – dem Arbeitsblatt ein den (meisten) Schülern unbekannter Text zugrunde liegt. Vor diesem Hintergrund ist festzuhalten, dass die Bearbeitung des Arbeitsblattes zwar einige Möglichkeiten bietet, die Schüler für stilistische Unterschiede von Nacherzählung und Inhaltsangabe

¹¹⁹ Außerdem erhalten die Schüler von Richter den irreführenden Hinweis, dass beide Texte im Grunde *genOMMEN*, (–) genau das *GLEICHE*, (–) äh wiedergeben, (Z. 113f.). Tatsächlich geben die beiden Texte unterschiedlich viel Romanhandlung (also nicht das Gleiche) wieder, was zu erkennen für die Schüler dadurch, dass vielen von ihnen der Bezugstext unbekannt ist, zusätzlich erschwert wird.

¹²⁰ Insofern kann die Information des Tafelbilds, dass im zweiten Text – das ist die Inhaltsangabe – »Namen genannt« (Abb. 13) werden, unter der Perspektive, allgemeine Merkmale von Inhaltsangaben zusammenzutragen, auch zu Missverständnissen führen: In Inhaltsangaben werden in der Regel nur die Namen wichtiger Personen genannt. Vielmehr werden in Nacherzählungen häufig auch viele (Neben-)Personen benannt.

zu sensibilisieren, zugleich aber weitere bedeutende Möglichkeiten der Einsicht in grundlegende Differenzen der Textformen vergeben werden.

Im Unterrichtsgespräch wird der zweite Text schließlich der Inhaltsangabe zugeordnet und sinngemäß darauf hingewiesen, dass es dessen Zweck ist, das Interesse potenzieller Leser zu wecken (Z. 327–345). Dies erscheint nach der ersten Analyse zwar durchaus einleuchtend. Jedoch wurde schon darauf hingewiesen, dass die Buchrücken- und Klappentexte auf einschlägigen deutschen Ausgaben von »Wolfsblut« in der Regel auf den ersten Teil des Romans, in dem sozusagen ein Bild des Settings entworfen wird, aber der »Protagonist« noch nicht auftritt, gar nicht eingehen. Stattdessen geben die meisten Ausgaben mehr als drei Viertel der Romanhandlung, viele auch das gesamte Werk wieder. Man könnte darin das Ziel sehen, Spannung nicht im Hinblick auf den Ausgang des Romans als vielmehr im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung der Themen und die »konkrete« Entwicklung des im Mittelpunkt stehenden Halbwolfs zu erzeugen. Unabhängig davon ist festzuhalten, dass der zweite Text auf dem Arbeitsblatt, würde man ihn als Buchrückentext einsetzen, bei potenziellen Lesern, die den Roman nicht kennen, zu Missverständnissen über die Handlung des Werks – und eben nicht nur des ersten Teils – führen würde. Deshalb ist anzuzweifeln, dass der zweite Text auf dem Arbeitsblatt als treffendes Beispiel für eine (appellierende) Inhaltsangabe gelten kann. Gerade bei den Schülern, die die Vorlage kennen (oder später noch lesen), können somit fragliche Vorstellungen darüber, inwiefern und inwieweit Inhaltsangaben auf das Original eingehen, evoziert werden.¹²¹

2.3 Das Interview R_o: »Gebrauchen können sie's letztendlich für die mündliche Wiedergabe.«

2.3.1 Frau Richter als Lehrerin

Frau Richter ist an einer Realschule mit knapp 500 Schülern Lehrerin für die Fächer Sport, Deutsch und evangelische Religion. In der Klasse, in der die Erhebungen stattfanden, unterrichtet sie seit zweieinhalb Jahren evangelische Religion und seit einem halben Jahr Deutsch. Außerdem ist sie stellvertretende Klassenlehrerin und leitet einen Wahlpflichtkurs Deutsch, an dem auch einige Schüler der Klasse teilnehmen. Diese nimmt wiederum geschlossen an einem außerordentlichen Sportprogramm teil. Die Lehrerin war nach dem zweiten Staatsexamen u. a. als freie Mitarbeiterin bei einer Tageszeitung tätig, gab VHS-Kurse und wirkte in Trainerlehrgängen sowie in Kursen »Deutsch für Aussiedler« mit. Viele weitere Tätigkeiten ergänzten ihren Werdegang – bis sie im Jahr 2000 in den Schuldienst eintrat. Dort betreut sie heute Lehramtsanwärter und -studenten. Zwischenzeitlich hatte sie zudem die Fachleitung Deutsch übernommen und war im Schulvorstand. In den letzten Jahren hat sie eine Reihe von Fortbildungen besucht, u. a. zum Methodentraining und Umgang mit chronisch kranken Kindern im Sportunterricht.

Richter ist der Ansicht, dass Sprache zunehmend verkommt (Z. 918), sie spricht hier auch von einer Verrohung (Z. 905). Dies sei nicht schön und könne für Schüler unter Umständen ein Zukunftshemmnis (Z. 920) sein. Vor diesem Hintergrund formuliert die Lehrerin die grundsätzlichen Ziele ihres Deutschunterrichts. Sie möchte

¹²¹ Grund dafür ist: Den Schülern wird die Besonderheit, dass die Textwiedergabe auf dem Arbeitsblatt nur auf einen für das Verständnis des Gesamtwerks nicht primär bedeutsamen Teil eingeht, nicht erklärt.

den Schülern klar machen, dass man mit Sprache ganz ganz viel machen kann und dass man über Sprache eben sich auch selber letztendlich definiert. Und dass man über SPRACHE auch sein Auftreten und seine [...] Wertigkeit definiert (Z. 906–910). Außerdem verweist sie auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie die Chancen der Schüler, dort mit entwickelten Sprachfähigkeiten zu reüssieren. So erklärt sie, den Jugendlichen Folgendes zu vermitteln: Wenn ihr n Vorstellungsgespräch habt und ihr könnt EINEN vernünftigen Satz rausbringen, habt ihr ganz andere Karten (Z. 914–916).

Ihre eigene Rolle im Unterricht beschreibt sie als dominant (Z. 386, 397) und bezieht sich dabei auf die von ihr nach eigener Aussage häufig praktizierte Form des Unterrichts: Ich [...] mache viel Frontalunterricht. LEIDER Gottes (Z. 385f.). Sie scheint diesen Umstand zu bedauern, erklärt aber begründend, dass es einfach Themen gebe, die diesen Unterrichtsform fordern würden – Richter verweist in diesem Zusammenhang auf den Grammatikunterricht. Sie führt weiter aus: Ich mache viel Frontalunterricht, weil=s einfach auch für mich die effektivste Möglichkeit ist und versuche dann halt, über [...] halt so Transparenzphasen den Schülern klar zu machen, wozu sie=s dann brauchen (Z. 391–395).¹²² Die von ihr damit angedeutete Begründung der Relevanz von Lerninhalten – die ihr zufolge auch von den Curricula verstärkt gefordert wird (Z. 130–133, 764–768) – greift die Lehrerin im Interview mehrfach auf. Dabei macht sie immer wieder deutlich, dass es ihr wichtig ist, mit Schülern darüber zu sprechen, warum MACHEN wir das überhaupt (Z. 112–114.).

Richter beklagt einen viel zu geringen (Z. 868) Stellenwert des Lesens in ihrem Unterricht. Dabei verweist sie auf die Diskrepanz zwischen dem Wünschenswerten auf der einen sowie den Rahmenbedingungen des Unterrichts auf der anderen Seite. Sie erklärt, es müsse mehr gelesen werden, aber das kriegt man in den normalen Unterricht leider Gottes nicht so rein (Z. 879f., s.a. 868f.). Als Grund führt sie an, dass Unterricht auch bewertet werden müsse und sie finde es pädagogisch [...] wenig sinnvoll, LESEN zu BEWERTEN (Z. 883ff.). Sie verweist hier darauf, dass Schüler Angst hätten, zu lesen: Und wenn das BEWERTET wird, dann geht GAR nichts (Z. 888). Die Lehrerin erklärt darüber hinaus, sie versuche, möglichst viele Texte von Schülern vorlesen zu lassen, lese allerdings bis zur zehnten Klasse Texte, die interpretiert werden müssen, auch selbst vor, einfach um [...] sprachliche Mittel auch akustisch deutlich zu machen (Z. 877f.).

¹²² In den Äußerungen Richters spiegelt sich auch der nach wie vor eher zweifelhafte Ruf sogenannten Frontalunterrichts (s. vergleichbar Resultate von WIESER 2008: 127, 228). Allem Anschein nach sind Forschungsergebnisse, welche – um den vagen Begriff des Frontalunterrichts zu vermeiden – die direkte Instruktion sowie das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch rehabilitieren und deren Lernförderlichkeit nachweisen (s. dazu WEINERT 1998: 11f.; s. zur detaillierteren Darlegung von Effekten unterschiedlicher Formen der Instruktion GRUEHN 2000: 42–52), von Teilen der bildungspolitischen Öffentlichkeit immer noch nicht wahrgenommen worden – oder aber sie werden gar aus ideologischen Gründen ignoriert (s. WEINERT 2009: 259f.). Die Unterrichtsforschung scheint entsprechende Auseinandersetzungen um *die* richtige Methode aber mittlerweile überwunden zu haben, vielfach wird hier für eine sinnvolle Vielfalt von Unterrichtsformen plädiert (s. dazu ebd.).

2.3.2 Zum videographierten Unterricht

Die Lehrerin bezeichnet die Klasse, in der die Dokumentationen stattfanden, als von der Schriftsprache her ziemlich SCHWACH (Z. 119). Ihren Ausführungen zufolge ist die Schülerschaft im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit heterogen: So erklärt sie, in dem videographierten Unterricht werde deutlich, dass da so=n paar Schülerinnen, insbesondere SchülerINNEN drin sind, die sind einfach deutlich weiter, auch was [...] Transferleistungen angeht, als andere (Z. 202–205). Zu den stärkeren Schülern gehören demnach vor allem die weiblichen Jugendlichen. Sie macht dann zum einen deutlich, die Schüler schlecht einschätzen zu können, weil ich mit denen noch nicht viel Textarbeit gemacht hab (Z. 368f.). Zum anderen erklärt die Lehrerin, sie wisse, dass die Schüler sich gerne mündlich über Themen auslassen würden und da teilweise auch [...] inhaltlich ganz tolle Beiträge bringen. Aber wenn es dann so ne Kombination mündlich schriftlich geht, dann kann=s zäh werden (Z. 371–374). Insgesamt gibt Richter zu verstehen, dass sie bei den Schülern vor allem im schriftsprachlichen Bereich – und hier sowohl hinsichtlich ihrer Fähigkeiten als auch ihrer Bereitschaft zur Mitarbeit – Defizite erkennt.

Die Lehrerin macht deutlich, für den Anfang der Stunde bewusst den Gesprächsgegenstand »Avatar – Aufbruch nach Pandora« (CAMERON 2010) gewählt zu haben, weil das halt=n Film is, von dem ich weiß, dass viele da rein wollten, einfach um auch so=n Einstieg zu kriegen (Z. 251–253). Im Zusammenhang der Betrachtung von Szenen aus dem Plenumsgespräch der Schlüsselstelle R_1 (Anfang) erklärt sie zunächst: Das war ziemlich viel Rumgeeiere (Z. 8f.; s.a. 43). Sie führt dann aus: Also das Problem war hier eben einfach, von der [...] Nacherzählung wegzukommen zur Inhaltsangabe hin und dann is mir der Georg da mit seiner [...] Vorgangsbeschreibung zwischen und ich kann nicht sagen, das is falsch und lass ihn stehen (Z. 30–35). Damit verweist Richter darauf, dass die Schüler im Rahmen des Unterrichtsgesprächs die Textformen Nacherzählung und Vorgangsbeschreibung ins Spiel brachten, und deutet an, dass der Umgang damit für sie schwierig war – so spricht sie auch davon, die mehrmalige Nennung der Vorgangsbeschreibung als UNangenehm (Z. 366) empfunden zu haben.¹²³ Außerdem gibt die Lehrerin zu verstehen, dass sie es für sie wichtig war, Schülerantworten nicht ›bloß‹ als falsch zurückzuweisen, sondern den Jugendlichen auch zu erklären, weshalb ihre Antworten zurückgewiesen werden (s. dagegen Abschn. 2.1). Richter führt weiter aus, es sei schwierig, auf die KERNbegriffe zu kommen (Z. 40). Was sie bei dieser Aussage im Blick hat, wird deutlicher durch ihre folgende Erklärung: Ich will Interesse WECKEN, ich will aber auch n Überblick geben, worum es geht. Da sollte es [...] hin (Z. 86–88). Insgesamt wird zum einen deutlich, dass das Ziel Richters in dieser Phase des Unterrichts darin bestand, einen Begriff der Inhaltsangabe zu entwickeln. Zum anderen gibt sie im Interview mehrfach sinngemäß zu verstehen, dass sie es vor allem als schwierig aufgefasst hat, den Schülern den Unterschied

¹²³ Wie schon im Rahmen der Analyse der Schlüsselstelle R_1 bemerkt, geht Richter davon aus, dass es der Schüler Georg ist, welcher in der videographierten Unterrichtsstunde mehrfach die Form der Vorgangsbeschreibung zur Sprache bringt (Z. 336 ff.), was tatsächlich aber nicht der Fall ist.

der Inhaltsangabe gegenüber anderen Textformen wie Nacherzählung, Vorgangsbeschreibung und Bericht zu vermitteln (Z. 11 ff., 78–80, 140–154).¹²⁴

Zum Fortgang des Unterrichtsgesprächs (s. das Ende der Schlüsselstelle R_1) sagt Richter zunächst, dass dieses vielleicht n bisschen langatmig rüber (Z. 111 f.) komme. Dem hält sie entgegen: Aber mir is es einfach immer ganz wichtig, mit Schülern darüber zu sprechen, warum MACHEN wir das überhaupt, was hat das für ne Praxisrelevanz. Und diese Inhaltsangabe an sich HAT ja keine Praxisrelevanz für die. Aber es hilft natürlich auch, eben tatsächlich dann sich bestimmte Arbeitstechniken anzueignen (Z. 112–117). Sie betont weiterhin: Das is wichtig, dass sie das verstehen, wir machen=s nicht einfach nur, weil wir jetzt ne Arbeit d=rüber schreiben, sondern wir brauchen=s irgendwann nochmal (Z. 127–130; s. dagegen die Analyse eines anderen Interviews in Abschn. 6.4). Deutlich wird hier einerseits, dass es Richter im Plenumsgespräch auch darum ging, den Schülern die Bedeutung des Übens von Inhaltsangaben darzulegen. Indem die Lehrerin die Inhaltsangabe in diesem Zusammenhang mit Arbeitstechniken in Verbindung bringt, zeigt sich andererseits, worin für sie eine solche Praxisrelevanz (u. a.) besteht (s. weiter dazu Abschn. 2.3.3).

Richter gibt dann zu verstehen, dass sie mit dem anschließend in der Schlüsselstelle R_2 im Plenum bearbeiteten Lückentext das Ziel verfolgte, den Unterschied von Inhaltsangabe und Nacherzählung zu verdeutlichen (Z. 549–552; 568–571; s. Abb. 11). Sie legt aber sinngemäß dar, die Bearbeitung des Texts aus der Retrospektive ebenso als entbehrlich zu betrachten wie die Verwendung des Overheadprojektors, der dabei zum Einsatz kam (Z. 546–548, 554 f., 571 f.).

Bei der Betrachtung weiterer Szenen der Schlüsselstelle R_2 (im Transkriptauszug nach der Auslassung) rekurriert Richter dann auf die Besprechung eines Arbeitsblatts, auf dem zwei unterschiedlich lange Textwiedergaben gegenübergestellt werden, die sich beide auf denselben Ausgangstext beziehen (s. Abb. 12). Dabei ging=s darum, klar zu machen, auch wenn das augenscheinlich MEHR is und der andere Text kürzer is, [...] is der etwas längere die Inhaltsangabe, weil einfach n viel größerer Bereich [...] umfasst wird (Z. 205–209). Mit anderen Worten: Ihr Ziel war es, den Schülern zu vermitteln, dass die im Hinblick auf die Wortzahl längere Textwiedergabe auf einen größeren Ausschnitt des Ausgangstextes eingeht als die kürzere – und der Form Inhaltsangabe zuzuordnen ist. Eben dies empfand die Lehrerin, wie sie zuvor andeutet, als SCHWIERIG (Z. 180). Sie bezeichnet in diesem Zusammenhang das Arbeitsblatt als nich so GESCHICKT (Z. 184). Ihre Überlegung zu der anschließenden, in der Stunde jedoch nicht zu Ende geführten Arbeit mit einem weiteren Zettel, auf dem Beispiele für verschiedene Formen der Inhaltsangabe abgedruckt sind, erklärt die Lehrerin wie folgt: Mir ging=s

¹²⁴ Richter verweist darüber hinaus auf einen weiteren, ihr bei der Betrachtung der Szenen aus dem Unterricht auffallenden Umstand für die Schwierigkeiten der Schüler (s. dazu die Analysen der Schlüsselstellen R_1 und R_2): Wenn ich das so sehe, liegt=s aber auch daran, dass ich sehr, zum Teil sehr unklar frage. Also ich [...] glaube, dass manch einer dann mit meiner [...] Fragestellung nicht klar kommt da (Z. 26–30).

darum, dass sie diese Vielfalt sehen und sehen, wo [...] ihnen das auch im täglichen Leben begegnen kann (Z. 317–319).

Mit Blick auf das gesamte Interview fällt auf, dass Richter bei der Betrachtung des Unterrichts mehrfach auf ein Abweichen von ihrer Planung der Stunde eingeht. Sie macht dabei deutlich, den Verlauf bzw. die Art des Unterrichtsgesprächs vorab anders eingeschätzt zu haben. Außerdem hebt sie mehrfach Schwierigkeiten damit hervor, den Schülern Aspekte der Inhaltsangabe zu vermitteln. Somit beurteilt Richter die aufgezeichnete Unterrichtsstunde insgesamt als ein bisschen zäh. Aber letztendlich so, wie sie gelaufen ist, ist es ganz gut gelaufen (Z. 260f.). Die Lehrerin macht des Weiteren deutlich, weshalb sie im Rahmen der Einführung der Inhaltsangabe nicht weitergehend mit Texten gearbeitet hat. So erklärt sie zunächst noch eher allgemein, man müsse halt einfach aufpassen, dass die Texte nicht nur Mittel zum Zweck werden (Z. 488f.). Und weiter: Ich hab nicht gleich n Text reingenommen, einfach um [...] erst mal nur diese [...] Formalstruktur [...] ja mit denen zu erarbeiten (Z. 493–496). Richters weitere Äußerungen im Interview deuten dementsprechend auf das Ziel hin, bei den Schülern einen Begriff der Inhaltsangabe zu entwickeln. So verweist sie auf zwei HAUPTschwerpunkte (Z. 290) der Stunde: kurze Zusammenfassung, die aber Interesse wecken soll noch (Z. 290f.). Sie führt weiter aus, sie glaube, dies sei hängen geblieben. Und sie erklärt auch, dass die Schüler nun – also nach der Stunde – WISSEN, dass eine Inhaltsangabe kürzer ist, dass sie im Präsens geschrieben wird und dass es deutliche Unterschiede auch [...] in dem GEBRAUCH von Inhaltsangaben im Vergleich zur Nacherzählung gibt (Z. 411–415).¹²⁵

Insgesamt wird deutlich, dass Richter in ihren Äußerungen zum Erlernen der Inhaltsangabe *auf der einen Seite* insbesondere außerschulische Formen wie Klappentexte oder Rezensionen im Blick hat. So spricht sie in entsprechenden Passagen mehrfach vom Zweck der Inhaltsangabe, einen Bezugsgegenstand kurz wiederzugeben und zugleich Interesse zu wecken (Z. 86–88, 290–293). An anderer Stelle ist demgegenüber einmal die Rede davon, dass die Inhaltsangabe vor allem sachlich sei und es einem Leser oder Hörer ermögliche, sich seine eigene Meinung zu bilden (Z. 313–317). Damit bringt die Lehrerin (implizit) unterschiedliche Funktionen und Formen der Inhaltsangabe in Anschlag, denen eine kommunikative Situation zugrunde liegt: Ein Rezipient soll zu etwas bewogen werden oder er soll in die Lage versetzt werden, sich zu einem Bezugsgegenstand kritisch zu verhalten. *Auf der anderen Seite* gibt Richter zu verstehen, dass sie eine Praxisrelevanz der Inhaltsangabe vermitteln wollte und erwähnt in diesem Zusammenhang den Begriff Arbeitstechniken (Z. 117). Auf diese Weise bringt sie eine im weiteren Sinne heuristisch-epistemische Funktion der Inhaltsangabe ins Spiel (s. den folgenden Abschn.).

D.h., die Lehrerin spricht unterschiedliche Formen und Zwecke der Inhaltsangabe an. Wie schon im Unterricht differenziert Richter sie aber auch im Gespräch mit dem Forscher nicht: Dementsprechend erwähnt sie im Interview zwar mehrfach Schwierigkeiten in der aufgezeichneten Stunde, problematisiert ihre eigenen Äußerungen zur

¹²⁵ Sie schränkt ihre diesbezüglichen Aussagen gleichwohl etwas ein und weist auch darauf hin, dass möglicherweise nicht alle Schüler die Lernziele erreicht haben (Z. 87–90, 123 f., 417–420).

Inhaltsangabe, die – wie in der Analyse herausgearbeitet wurde – aufgrund der fehlenden Differenzierung teilweise konträr sind, in diesem Zusammenhang jedoch nicht.

2.3.3 Einschätzungen zur Inhaltsangabe

Richter betont im Interview zugleich die Schwierigkeit und Bedeutung der Inhaltsangabe. Sie erklärt, sie finde es schon wichtig, dass die Schüler lernen, einen Inhalt in kurzer Form wiederzugeben (Z. 581f.), und führt aus: GEBRAUCHEN können sie=s letztendlich für die [...] mündliche Wiedergabe, wenn sie irgendwelche Sachen wiedergeben (Z. 593–595). Sie hebt dabei immer wieder den instrumentellen Charakter der Inhaltsangabe als Werkzeug für den weiteren Umgang mit Texten hervor (Z. 117, 608–611, 850–852). Das erklärte Hauptziel der Arbeit mit der Inhaltsangabe besteht für Richter im Lernen von sinnerfassendem Lesen (Z. 633). Man könne in diesem Zusammenhang lernen, Schlüsselwörter zu erkennen und damit zu arbeiten (Z. 636–638). Dies sei auch das, was [...] jeder Schüler für=s LEBEN dann letztendlich mitnehmen kann. Und wenn=s um Verträge geht, die er liest (Z. 638–640). Damit konstatiert die Lehrerin eine Art ›Alltagstauglichkeit‹ des Übens von Inhaltsangaben im Hinblick auf die Kompetenzen, die im Rahmen ihrer Anfertigung zum Einsatz kommen.

Richter benennt im Interview Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Textformen; dabei grenzt sie die Inhaltsangabe von einigen Formen ab, betont aber auch die Nähe zu anderen. Die Nacherzählung ist für sie die ERSTE Form einer Textzusammenfassung (Z. 435f.; s. entsprechend auch 459), die die Schüler kennen lernen. Die Lehrerin differenziert Inhaltsangabe und Nacherzählung weniger hinsichtlich ihres Zwecks als vielmehr hinsichtlich ihrer äußeren Struktur (s.a. Z. 820f.). Ihr zufolge geht es in der Nacherzählung um die Textwiedergabe, nur eben in einer völlig anderen Form als die Inhaltsangabe (Z. 441f.). Hier verweist Richter umgehend auf das Tempus und konstatiert, dass die Nacherzählung im Präteritum geschrieben werde (Z. 447f.). Dementsprechend erklärt sie an anderer Stelle das Präsens zum sprachlichen Hauptcharakteristikum der Inhaltsangabe (Z. 279–286).

Die Lehrerin stellt im Interview heraus, die Inhaltsangabe diene der Interpretation als Leitfaden (Z. 731f.) und sei das Gerüst, auf dem ich die Interpretation schreibe (Z. 736f.). Die Inhaltsangabe sei nur Mittel zum Zweck, um die Aussage eines Bezugsgegenstands zu erfassen (Z. 609). Die Lehrerin fasst sie als direkt zur Interpretation hinführend auf, weil es in der Inhaltsangabe um THEMATIK geht. Und Thematik ist für mich schon der erste Schritt [...] zur Interpretation (Z. 808–810; s.a. 73–78, 853ff.). Sie erklärt, in die schriftlichen Interpretationen werde die Inhaltsangabe ja quasi integriert (Z. 612), gibt aber ebenso zu verstehen, Schwierigkeiten damit zu haben, einen fließenden Übergang (Z. 617) zwischen beiden Formen der Textarbeit zu schaffen. Dabei folgt Richter einem weiten Begriff von ›Interpretation‹: Dies heiße für sie letztendlich nichts anderes als TEXTE verstehen (Z. 812); eine Sachtexterörterung sei, so die Lehrerin, auch eine Form von Interpretation (Z. 605f.).

Zwischen Inhaltsangabe und Bericht sieht Richter Ähnlichkeiten vor allem hinsichtlich der Sprachform (Z. 141) und rekurriert dabei auf das Beispiel des Unfallberichts.

Hier fasse man ja auch etwas zusammen: Aber es is halt nichts, was man schriftlich fixiert vorher hat. [...] Das is so ne [...] Wanderung zwischen den BEGRIFFEN, die dann nich immer ganz leicht is und wo ich dann auch denke, dass jemand, der neu reinkommt, da auch seine Schwierigkeiten haben wird, wenn er einfach noch nich [...] alle Textformen kennt (Z. 146–152; s.a. Absch. 2.1.2). Die Lehrerin gibt in diesem Zusammenhang also zu verstehen, dass verschiedene Textformen Gemeinsamkeiten haben können und sie mit der Abgrenzung derselben auch selbst Schwierigkeiten hat (Z. 152–154).

Wie sich bisher schon andeutete, manifestiert sich im Interview ein relativ weites Verständnis von ›Inhaltsangabe‹: So ist für Richter z.B. ein Lesetagebuch ne Form von Inhaltsangabe teilweise (Z. 786f.). Außerdem verwendet sie den Ausdruck ›Inhaltsangabe‹ nicht nur für verschiedene Textformen, sondern auch für Sprachhandlungen wie das mündliche Wiedergaben von Inhalten (s.o.; Z. 594–596, 829f.).

Im Hinblick auf den Einsatz der Inhaltsangabe weist die Lehrerin immer wieder darauf hin, dass sie Mittel zum Zweck der (weitergehenden) Arbeit mit Texten ist (Z. 609f., 860). Die Interpretation steht dabei im Fokus Richters, unabhängig von möglichen Textzugängen – sie zählt zwei auf – ist die Inhaltsangabe für sie die Basis einer Interpretation (Z. 732–737). Die konkrete Funktion beschreibt sie wie folgt: Ich hab meine Sinnabschnitte zusammengefasst und wenn ich weiß, in dem Sinnabschnitt, dann kann ich da auch die Belege [...] für meine Meinung suchen oder für die sprachlichen Mittel oder was auch immer (Z. 739–743). Besonderen Wert legt sie beim Verfassen einer Inhaltsangabe nach eigener Aussage auf das Umsetzen der Zeitform, denn das Präsens unterstützt für mich die Sachlichkeit in ner Inhaltsangabe (Z. 651f.; s.a. 279–286, 469–472). Aber noch wichtiger is eigentlich, dass die Schüler die Thematik formulieren können, dass sie also wissen, worum GEHT es jetzt in diesem Text (Z. 656–658). Eben dies erklärt Richter immer wieder zum Ziel der Arbeit mit der Inhaltsangabe (Z. 20f., 77f., 607, 683), entsprechend führt sie aus, von den Schülern im Unterricht die Form der Inhaltsangabe zu verlangen, die man gegebenenfalls in einem Literaturführer oder -katalog finde, wo halt n ÜBERblick über das Inhaltliche gegeben wird und wo die Thematik formuliert wird (Z. 680–682). Die Lehrerin macht deutlich, dass es dabei um eine die konkrete Handlung übersteigende Ebene des Textverständnisses geht und demonstriert dies exemplarisch auch an einer ›thematischen‹ Auslegung von Wolfgang Borcherts »Nachts schlafen die Ratten doch« (Z. 688–699, s.a. 502ff.).

Eine solch abstrakte Ebene des Textverstehens (die in der Regel am Anfang oder Schluss einer Inhaltsangabe zum Tragen kommt) ist nicht für alle Lehrkräfte notwendigerweise Teil einer Inhaltsangabe (s.z.B. Absch. 1.4) – Richter aber rückt diese besonders deutlich in den Vordergrund und geht im Interview auf den Hauptteil der Textform nicht weiter ein. Und so plädiert die Lehrerin auch mehrfach dafür, die Inhaltsangabe mit dem Ziel, sie für Schüler brauchbar und verständlich zu machen, auf den thematischen Teil zu reduzieren (Z. 626). Sie müssen eigentlich nur die THEMATIK haben. Ihr müsst nur wissen, worum es geht (Z. 605–607). Dabei tritt Richter in den entsprechenden Passagen offenbar nicht für eine auf einen Einleitungs- oder

Schlusssatz (in dem dann Themen eines Ausgangstextes zur Sprache kommen) reduzierte Variante der Inhaltsangabe ein – wie z. B. der Lehrer Schmidt (s. dazu Absch. I.4.3) –, sondern für eine bestimmte Vorgehensweise, derzufolge nach der Anfertigung der Textwiedergabe nur mit einem speziellen Teil derselben weitergearbeitet wird – d. h. hier mit dem Teil, der die Thematik eines Textes zur Sprache bringt (Z. 606–628, s. a. 809, 853–861).

Im Hinblick auf das Erkennen der Thematik sind laut der Lehrerin für die Schüler Fabeln einfacher als Kurzgeschichten; letztere seien eben vielschichtig in ihrer Aussage. [...] So ne Fabel is klarer in ihrer Aussage (Z. 525f.). Die Lehrerin wird deshalb nach eigener Aussage im Anschluss an die Einführung der Inhaltsangabe zunächst mit Fabeln, dann mit Kurzgeschichten und später auch mit Sachtexten arbeiten (Z. 514–533). Dabei sieht sie besondere Schwierigkeiten bei der Inhaltsangabe literarischer Texte, vor allem bei Erzählungen, weil der Autor ja ganz viel literarischen Freiraum auch nutzt und viele Sachen auch, nich nur in Kurzgeschichten, sondern auch in anderen Textformen ja auch zwischen den Zeilen gelesen werden, während bei Sachtexten zwischen den Zeilen eh nichts steht. (Z. 707–712). Die Einschätzung der unterschiedlichen Schwierigkeit literarischer und pragmatischer Texte begründet die Lehrerin also mit einer besonderen Eigenschaft von Literatur, die man auch als Indirektheit bezeichnen könnte. Richter verweist außerdem darauf, dass es bei Sachtexten einfacher als bei einer Kurzgeschichte oder einem Gedicht sei, den Text zu strukturieren und Schlüsselwörter zu finden (Z. 713–716).

Die Lehrerin betrachtet die Inhaltsangabe, wie sich schon andeutete, als ganz SCHWIERIG (Z. 580). Sie konstatiert, die meisten Fehler werden in der Sprachform gemacht, in der Zeit (Z. 449f.), und erklärt, dass solche Tempusfehler in der Regel durchgehend stattfinden: Es gibt da selten die Variante, hier mal ne falsche Zeit und da wieder normal (Z. 451–453).¹²⁶ Die Inhaltsangabe wird Richter zufolge an ihrer Schule im achten Jahrgang eingeführt; sie sieht aber die Möglichkeit, bereits in der siebten Klasse die Arbeit damit aufzunehmen (Z. 771–773, 785–788). Die Lehrerin verweist auch auf verschiedene Arbeitstechniken zur Unterstützung der Anfertigung einer Inhaltsangabe (Z. 585), führt aber nur eine näher aus: Nach ihrer Aussage kann eine Inhaltsangabe über Flussdiagramme erstellt werden (Z. 585ff.), dies sei sicherlich ne gute Sache, um da ranzuführen (Z. 590f.). Die Lehrerin gibt dabei zu verstehen, dass diese Technik in einem von ihr verwendeten Schulbuch aufgegriffen wird. Sie macht aber auch deutlich, dass sie die Technik im Hinblick auf das weitergehende Arbeiten mit der Inhaltsangabe (nach der Einführung) als nicht sehr hilfreich erachtet. So erklärt sie, man halte sich zu lange mit der Inhaltsangabe auf, wenn man sie dann wirklich in der Form mache, dass man sie über das Flussdiagramm schreibe (Z. 620–622), und verweist auf ihr Ziel der Arbeit mit Inhaltsangaben, die Thematik eines Textes herauszuarbeiten.

¹²⁶ Richter erläutert an anderer Stelle noch eine Beobachtung zum Umgang jüngerer Schüler mit dem Tempus im Rahmen von Zusammenfassungen: Und was da ganz spannend is, is, dass Kinder in der fünften und sechsten Klasse, ohne dass sie die Inhaltsangabe als Form KENNEN, Texte im Präsens zusammenfassen. Die kommen nich auf die Idee, da im Präteritum zusammenzufassen. Ob das jetzt irgendwie MEDIENEinfluss is, weil sie irgendwelche DVDs, Trailer sonst irgendwas haben, weiß ich nich. Aber das hab ich, nee, bewusst noch nich erlebt, dass n Kind oder n Fünft- oder Sechstklässler angefangen hat, im Präteritum zusammenzufassen (Z. 832–842).

Resümierend lässt sich zunächst festhalten, dass Richter im Zusammenhang des Umgangs mit der Inhaltsangabe besonderen Wert auf die ›inhaltliche Arbeit‹ legt. Sie betrachtet die Textform vorrangig als Arbeitstechnik und Fundament der Interpretation von Texten. Dementsprechend macht sie mehrfach sinngemäß deutlich, dass die Ausgangstexte im Rahmen der Anfertigung von Inhaltsangaben im Mittelpunkt stehen müssen. Die Lehrerin betont, dass diese Texte nicht instrumentalisiert werden sollten und erwähnt die Gefahr bei einer Inhaltsangabe, dass Literatur dann ganz schnell Mittel [...] zum Zweck wird. Und das [...] muss vermieden werden (Z. 508–510; s. a. 488–490).

Mit Blick auf das gesamte Interview fällt zudem Folgendes auf. Im Zusammenhang der Reflexion des Unterrichts bringt die Lehrerin nicht ausschließlich, aber insbesondere außerschulische Formen der Inhaltsangabe mit kommunikativer Funktion ins Spiel; sie spricht von Inhaltsangaben, die Interesse wecken und/oder den Rezipienten in die Lage versetzen, sich ein eigenes Urteil über die Vorlage zu bilden (Z. 86–88, 289–291, 331–317).¹²⁷ Richters Äußerungen zum generellen Umgang mit der Inhaltsangabe – die in diesem Abschnitt näher analysiert wurden – hingegen verweisen vor allem auf den Einsatz der Inhaltsangabe als Werkzeug und Basis einer weitergehenden Arbeit mit Texten (Z. 486 ff., 608, 739–743, 852), also den Einsatz in heuristisch-epistemischer Funktion. Vom Zweck, andere mittels Inhaltsangabe über etwas zu informieren, zu etwas zu veranlassen oder ihnen eine Grundlage für ein Urteil zu bieten, ist *hier* nicht die Rede: Eine genuin kommunikative Situation spielt in ihren Äußerungen zum generellen Umgang mit der Inhaltsangabe im Deutschunterricht also keine (große) Rolle.

Bemerkenswert ist nun weniger, dass Richter im Interview überhaupt unterschiedliche Einsatzformen der Inhaltsangabe anspricht. Bemerkenswert ist vielmehr, dass sie in ihren Äußerungen zur videographierten Unterrichtsstunde deutlich macht, mit den Schülern vor allem an Einsichten zu bestimmten Funktionen der Inhaltsangabe gearbeitet zu haben, in ihren Äußerungen zum grundsätzlichen Umgang mit der Textform aber auf andere Funktionen verweist – und diese Diskrepanz im Interview zu keinem Zeitpunkt thematisiert. Folgt man den Äußerungen der Lehrerin im Interview, ließe sich zugespitzt formulieren: Die Funktionen der Inhaltsangabe, die bei der Einführung der Inhaltsangabe im Vordergrund stehen, kommen im Unterricht später, wenn die Schüler selbst Inhaltsangaben erstellen, nicht mehr zur Geltung. Diese Diskrepanz scheint Richter aber entweder für nicht erwähnenswert zu halten oder gar nicht zu bemerken.

3 Die Lerngruppe M

Die Lerngruppe M befindet sich im ersten Halbjahr des siebten Jahrgangs an einer mittelgroßen Haupt- und Realschule in kirchlicher Trägerschaft im Raum Hildesheim. Die Realschulklassse besteht aus 27 Schülern – elf Mädchen und 16 Jungen – und wird im Fach Deutsch unterrichtet von der über 50-jährigen Frau Müller. Die Erhebungen wurden im dritten Quartal 2009 durchgeführt: Bei der Aufzeichnung einer Stunde waren alle Jugendlichen anwesend.

¹²⁷ Daneben spricht sie im Rahmen von Äußerungen zu Zielen in der Stunde auch einmal von der Inhaltsangabe als ›Arbeitstechnik‹ (Z. 116 f.; s. Abschn. 2.3.2).

3.1 Die Schlüsselstelle M_1: »Ihr habt das schon ganz gut erkannt, worum's hier geht.«

3.1.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

In dem vom Transkriptauszug dokumentierten Unterrichtsausschnitt führt die Lehrerin zunächst den Lerngegenstand der Stunde, einen Text, ein. Daran schließt sich ein Plenumsgespräch an, in dem sich die Schüler über den Text äußern und einer der Jugendlichen den Text mündlich wiedergibt. Diese Wiedergabe wird dann auf der Basis von Regeln für eine Textzusammenfassung besprochen. Am Schluss formuliert die Lehrerin Arbeitsaufträge im Zusammenhang des Verfassens einer Inhaltsangabe.

Vor der Analyse des Unterrichtsausschnitts ist eine terminologische Anmerkung notwendig. Müller spricht in dieser Stunde meist von der Textzusammenfassung und nur selten von der Inhaltsangabe. Wie die anderen Lehrpersonen dieser Studie verwendet sie die Ausdrücke aber synonym. Dementsprechend spricht Müller im Interview, wenn sie auf Passagen im Unterricht rekurriert, in denen sie den Ausdruck ›Textzusammenfassung‹ gebrauchte, auch von der Inhaltsangabe (z. B. M_0: Z. 118). Die Regeln für die Textzusammenfassung wiederum, welche sie in der Stunde einführt, entsprechen im Wesentlichen den Textnormen der schulischen Inhaltsangabe (s. dazu Kap. II). Müllers bevorzugter Gebrauch des Ausdrucks ›Textzusammenfassung‹ mag verschiedene Gründe haben; eine wichtige Rolle spielt dabei aber sicherlich das in der Klasse eingeführte Schulbuch, welches auch in der Stunde zum Einsatz kommt und in dem in der entsprechenden ›Einheit‹ (s. BUSSE & HINTZ, Hgg., 2006) ausschließlich der Terminus ›Textzusammenfassung‹ verwendet wird.

Die Schlüsselstelle M_1 ist am Beginn der Unterrichtsstunde zu verorten. Eine knappe Minute vor dem Transkriptauszug begrüßt die vor der Tafel stehende Lehrerin die Klasse und eröffnet die Stunde damit offiziell. In dem Moment betreten drei weitere Schüler die Klasse. Daraufhin spricht Müller zunächst diese Jugendlichen ob ihres verspäteten Eintreffens an und erklärt allen Schülern dann, dass sie in der Unterrichtsstunde das Schulbuch »wortstark« (BUSSE & HINTZ, Hgg., 2006) sowie ihre Blöcke benötigen würden. Dann fordert sie die Schülerschaft auf, diese Materialien vor sich auf die Tische zu legen und kündigt an, dass es anschließend losgehe.

Zu Beginn des Transkriptausschnitts fordert Müller die Schüler zur Einstellung von Nebengesprächen auf (Z. 3). Dann verweist sie auf die Tafel und den dort niedergeschriebenen Titel des Textes, an dem wir heute arbeiten, (-) das MITTAGessen im HOF. (.) das is eine anekdo:te. (Z. 5f.). Müller führt weiter aus, dass Anekdoten kurze Geschichten seien, die sich die Menschen früher meist mündlich erzählt hätten. In diesen Geschichten gebe es entweder ein merkwürdiges Ereignis oder eine Person verhalte sich ganz merkwürdig (Z. 5–9). Währenddessen holt sie eine Kopie des von ihr erwähnten Textes vom Lehrerpult und stellt sich wieder vor die Tafel. Sie kündigt dann an, diesen Text vorzulesen und fordert die Schüler dazu auf, beim Vortrag darauf zu achten, was !HIER! NUN MERKwü:rdig is- (Z. 10f.). Anschließend orientiert sie die Schüler nochmals auf die Tafel und den dort ebenfalls angeschriebenen Namen des Autors: Sie erklärt, die Geschichte sei von johann peter HEBel, der hat schon (.) SIEBzehen:ndertsechzig bis

ACHTzehnhundertsechszwanzig geLE:BT- aber die geschichte ist NACHerzählt, so dass sie sich ganz modern anhört; (Z. 12–14).

Daraufhin findet sich eine Auslassung im Transkript, in der Müller die Anekdote deutlich akzentuiert und bis in die letzten Sitzreihen gut hörbar vorliest; dabei gestikuliert sie mehrfach mit ihrem Arm und verleiht dem Vortrag somit an bestimmten Stellen besonderen Nachdruck.

Das Mittagessen im Hof

Nach Johann Peter Hebel

Es gibt Menschen, die verhalten sich so eigensinnig und merkwürdig, dass man nur schwer mit ihnen auskommen kann. Wer sie zur Einsicht bringen will, muss sie schon sehr gut kennen und den richtigen Ton treffen.

Das ist einmal einem Diener mit seinem Herrn gelungen. Dem konnte er nämlich oft nichts recht machen. Vor allem, wenn er schlechte Laune hatte, gab er dem Diener die Schuld an allem, was seiner Meinung nach nicht perfekt organisiert war. Eines Mittags war es wieder soweit: Der Herr kam mit übelster Stimmung nach Hause und setzte sich an den Tisch. Sofort schimpfte er über die Suppe, sie war ihm zu kalt oder zu heiß oder keines von beidem. Wie auch immer, jedenfalls hatte er einen Grund gefunden, sich aufzuregen. Das ging so weit, dass er plötzlich die Schüssel nahm und durchs offene Fenster in den Hof krachen ließ.

Und was tat der Diener? Er zögerte nicht lange und warf das Fleisch, das er gerade auf den Tisch stellen wollte, ebenfalls in den Hof. Auch das Brot und der Wein flogen hinaus, und schließlich packte er das Tischtuch an allen vier Ecken und warf es mit allem, was noch darauf war, hinterher. Als der Herr endlich auf das Ungeheuerliche reagieren konnte, was sich da vor seinen Augen abspielte, sprang er auf und schrie mit hochrotem Kopf: »Was soll das, bist du noch ganz gescheit?« Aber der Diener blieb ganz ruhig und antwortete betont höflich: »Verzeihen Sie, vielleicht habe ich Sie missverstanden. Aber ich dachte, Sie wollten heute draußen essen. Wir haben ja schönsten Wetter, die Bäume blühen und die Vögel zwitschern!«

Da erkannte der Herr seinen Fehler, und er musste über den frechen Einfall seines Dieners lachen. Er konnte ihm gar nicht mehr böse sein und war dankbar für die gute Lehre, die er ihm erteilt hatte.

Abb. 15: *Ausgangstext*. Aus: BUSSE & HINTZ (Hgg., 2006: 197).

Im Anschluss an das Vorlesen setzt der Transkriptauszug wieder ein. Nun breitet die Lehrerin die Arme aus, schaut sich in der Klasse um und äußert sich über zwölf Sekunden nicht. Dies wird von mehreren Schülern als Möglichkeit für Wortbeiträge gedeutet; so zeigen mehrere von ihnen per Handzeichen an, das Rederecht übernehmen zu wollen (Z. 23f.). Daraufhin fragt Müller: was war (.) UNgewöhnlich- (Z. 26). Es folgt ein Reaktionszyklus, in dem sich mehrere Schüler in rascher Folge nacheinander äußern (Z. 26–65).

Der von Müller zunächst aufgerufene Robert äußert dabei die Vermutung, der Kellner (gemeint ist der Diener aus der Anekdote)¹²⁸ dachte dann als der das rausgeworfen hat (.) ähm: dass er DR!AU!ßEN frühstücken will (.) und hat=das dann einfach mit nach draußen geworfen, ja; und dann hat=er festgestellt, dass doch nich so war;

¹²⁸ Die Schüler aus dieser Klasse sprechen von der Figur des Dieners auffallend häufig als Kellner (s. a. die Schlüsselstelle M_2). Womöglich ist ihnen dieser Ausdruck geläufiger oder die Figur handelt für sie ähnlich, wie sie es von Kellnern gewohnt sind. Tatsächlich tritt sie in der Anekdote »konkret« lediglich mit dem Servieren von Speisen in Erscheinung, also in der Funktion eines Kellners. Auch die Figur des Herrn wird von einigen Schülern anders als in der Vorlage bezeichnet, von Isabel z. B. als König (Z. 63). Hier ist ebenfalls davon auszugehen, dass die Schüler auf einen ihnen geläufigeren Ausdruck zurückgreifen. Das für das Verständnis des Textes entscheidende Machtgefälle zwischen den Figuren kommt in den oben genannten Bezeichnungen der Schüler jedenfalls weiterhin zum Ausdruck.

S. zu den pronominalen Verweisungen auf die Figuren im Text durch die Schüler auch SPINNER (1987a: 34).

(Z. 28–31). Die Lehrerin ratifiziert Roberts Antwort mit einem Nicken und erteilt Denise das Rederecht. Diese verhaspelt sich während ihrer folgenden Äußerungen. Man kann den Beitrag aber wie folgt rekonstruieren: Die Geschichte sei sehr ungewöhnlich gewesen, denn wenn man eine Suppe aus dem Fenster werfe, schmeiße man eigentlich nicht gleich alles hinterher (Z. 35–37). Müller ratifiziert die Äußerung wie bei Robert mit einem Nicken und ruft Andreas auf. Dieser referiert in seinem Beitrag auf die beiden Protagonisten der Anekdote (wie auch nach ihm mehrere Schüler) lediglich mit dem Pronomen »er«, so dass der intendierte Bezug erschlossen werden muss. Er betrachtet es als ungewöhnlich, dass er (der Diener) da halt da gleich so=so rea!GIERT!, nur weil er (Z. 41f.) (der Herr) die Suppe aus dem Fenster geschmissen habe. Vielleicht habe dieser, so Andreas weiter, das Brot noch essen wollen (Z. 42f.). Die Gestik der Lehrerin auf diesen Beitrag ist mehrdeutig, sie nickt nicht wie nach den vorhergehenden beiden Äußerungen, sondern legt den Kopf leicht zur Seite und ruft dann Fabian auf (Z. 45). Dieser Schüler hält es für ungewöhnlich, dass der Mann (gemeint ist der Herr) den Diener anschreie und dieser darauf so locker reagiere (Z. 47f.). Die Lehrerin nickt im Anschluss wieder und ruft Jürgen auf (Z. 52f.). Er findet es merkwürdig, dass das essen noch ganz OKAY is, weil wenn man das (so) auf=n Boden wirft (-) das (-) noch ganz is- dass man das noch essen kann; (Z. 52f.). Müller quittiert den Beitrag abermals mit einem Nicken und ruft Carmen auf (Z. 55). Diese erklärt, vielleicht sei der Diener auch nur sauer gewesen, dass er (der Herr) die Suppe rausgeworfen habe und dann habe er (der Diener) den Rest absichtlich rausgeworfen, obwohl er eigentlich wisse, dass er (der Herr) nicht draußen habe picknicken wollen (Z. 58–60). Auch hier nickt die Lehrerin und flüstert anschließend: klar, (Z. 61). Es ist nur schwer zu rekonstruieren, ob überhaupt einige Schüler diese von dem sensiblen, an der Kleidung der Lehrerin befestigten Funkmikrofon aufgezeichnete Äußerung vernehmen konnten. Im Anschluss erhält Isabel das Rederecht und erklärt: der diener hat ja den (.) den könig ja irgendwo auch irgend ne STRAFE erteilt, und der könig hat dann einfach so übertrieben () also hat dann gesagt ja: un direkt und so; (Z. 63–65). Die Lehrerin reagiert auf Isabels Äußerung wiederum mit einem Nicken und erklärt daraufhin resümierend: ihr habt das schon ganz gut erkannt, worum=s hier geht in dem text. (Z. 67f.). Offen ist hier zunächst, worauf sich das ihr (Z. 67) bezieht (s. dazu näher die Analysen in Abschn. 3.1.2).

Anschließend fragt Müller die Schüler: wer kann denn den INhalt nochmal !GANZ! kurz zusammenfassen? also die handlung; das geschehen; was da passiert is; (Z. 68f.). Sie ruft dann umgehend Benjamin, der sich rasch meldete, auf. Der Schüler gibt den Text wie folgt wieder (Z. 72–88): Der eine Herr habe seinen Diener, immer wenn er (der Herr) schlechte Laune gehabt habe, halt ANgeschimpft dass alles (.) was nicht perfekt war SEine SCHULD !WÄ!RE, (Z. 73f.). Und eines Tages komme der (Herr) wieder total schlecht gelaunt nach Hause, setze sich an den Tisch und ihm schmecke die Suppe nicht und er finde irgendeinen Grund zu meckern. Dann werfe er die raus. der diener (--) sagt sich- vielleicht will=er ja draußen frühstücken, (--) ja:: mittagessen- (Z. 78–83) und werfe das andere (Essen) auch raus: und der ähm: (1.5) herr greift halt nicht !EI:N! und so, (.) und (.) der sagt einfach nur was !SOLL! DAS? was !MACHST!

du DA? (Z. 84f.). Als der Diener fertig gewesen sei, habe er gesagt, ja ich dachte sie wollten draußen frühstücken weil sie die Suppe rausgeworfen haben, weil so schönes Wetter is- (Z. 86–88).

Die Lehrerin evaluiert Benjamins Beitrag sowohl durch die Äußerung ganz prima- (Z. 90) als auch durch einen nach oben gestreckten Daumen deutlich positiv und präzisiert diese Bewertung anschließend mit der Anmerkung, der Schüler habe alle Einzelheiten behalten (Z. 91). Dann kündigt sie an, das (Z. 93) nun aufzuschreiben: wir machen eine kurze !SCHRIFT!LICHE zusammenfassung, (Z. 94). Dabei ist die Referenz des Ausdrucks das (Z. 93) mehrdeutig; als mögliche Kandidaten in Betracht kommen der Ausgangstext respektive die von den Schülern dazu anzufertigenden Zusammenfassungen und die Textwiedergabe Benjamins, welche durch das Lob der Lehrerin ausgezeichnet wurde. Währenddessen klebt Müller ein handgeschriebenes Plakat mit der Überschrift »Regeln für die Textzusammenfassung« an die Tafel (s. Abb. 16). Die Lehrerin führt dann weiter aus, Benjamin habe beim mündlichen Erzählen schon eine Regel beachtet und fragt, welche das sei (Z. 94–96). Anschließend verweist sie auf das Plakat und erklärt mit Blick auf die Regeln: ich hab euch die hier nochmal aufgeschrieEben; (.) an die man denken muss. (Z. 100f.).

Regeln für die Textzusammenfassung

1. Nur wichtige Einzelheiten wiedergeben
2. Als Zeitform das *Präsens* verwenden
3. Keine wörtliche Rede, ersetzen durch Verben wie *androhen, beschimpfen, anschreien, reagieren, verstehen!*
4. Keine spannenden Ausdrücke wie *plötzlich* oder auf *einmal!*
5. Den Inhalt mit eigenen Worten zusammenfassen – nicht aus dem Text abschreiben.

Abb. 16: Plakat. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe M.

Müller erteilt dann Fabian, der sich auffällig meldet, das Wort. Dieser sagt, Benjamin hat äh:: nur !WICH!tige einzelheiten (--) WIEdergegeben (Z. 103). Damit bezieht sich der Schüler auf die erste Regel des Plakats. Seine Antwort wird von der Lehrerin mit einem gedehnten »Ja«, wobei sie am Ende die Stimme hebt, ratifiziert (Z. 105). Aufgrund der steigenden Intonation lässt sich die Reaktion auch als nur eingeschränkte Zustimmung im Sinne von »Jein« verstehen. Dazu passt die folgende Aussage Müllers: das könnte man NOCH n BISSchen STRAFFEN, (Z. 105f.). Anschließend aktualisiert und präzisiert sie ihre Aufgabe, indem sie fragt, was Benjamin noch beachtet habe beim erzÄHlen- in der !ART!, wie er erzÄHLT hat, (Z. 107). Denise sagt, nachdem sie aufgerufen wurde, dass er im Präsens erzählt habe (Z. 110) und geht somit auf die zweite Regel des Plakats ein. Müller evaluiert diese Äußerung deutlich positiv: super- (Z. 112). Sie erklärt dann, auf die zweite Regel des Plakats referierend, das sei ne GANZ WICHtIGE Regel- (-) das PRÄ:sens verwenden- (.) weil wenn man das präTERItum verwendet, dann wird es ei:ne- NACHerzählung; aber wir fassen zusammen, wir erzählen nur das WICHTigste, verwenden das PRÄ:sens, (Z. 114–118).

Danach führt sie aus: und !DANN! hat BENjamin (.) noch etwas reingebracht- was beim !SCHRIFT!lichen zusammenfassen

nich reingehört; (Z. 118f.). Anschließend spricht sie Benjamin mit der Äußerung an, dass er dies selbst wisse. Der Schüler erklärt nun ohne Zögern: wörtliche REde- (Z. 122). Müller evaluiert die Antwort positiv und führt – gestisch auf das Plakat orientierend – weiter aus, Benjamin habe so lebendig mit wörtlicher Rede erzählt, aber beim SCHRIFTlichen zusammenfassen (.) nehmen wir die nich; (Z. 125f.). Dann erklärt die Lehrerin, aber dafür können wir !VE:R!ben gebrauchen (Z. 126), und trägt die unter der dritten Regel aufgeführten Verben vor: »androhen, beschimpfen, anschreien, reagieren, verstehen«. Im Anschluss bezieht sie sich auf die vierte und fünfte Regel des Plakats: und !KEINE! spannenden AUS-DRÜCKE wie PLÖTZlich oder auf EINmal, (-) und auch nich aus dem text abschreiben- sondern, (.) den mit EIGenen Worten erzählen. (Z. 128–130).

Dann erklärt Müller den Schülern, dass der Text in ihren Schulbüchern abgedruckt sei, und fordert die Jugendlichen auf, diese auf der betreffenden Seite aufzuschlagen (s. BUSSE & HINTZ, Hgg., 2006: 197). In den folgenden circa zwölf Sekunden kommen die Jugendlichen dieser Aufforderung nach, die Lehrerin spricht währenddessen nicht (Z. 130–134). Anschließend formuliert sie Arbeitsaufträge (Z. 136 ff.). Die erste Aufgabe besteht demnach darin, dass die Schüler den Text leise in ihrem Tempo nochmals durchlesen. Müller betont dabei: !GANZ! GENau LEsen? (Z. 137). Dann klappt sie eine Tafelseite mit von ihr vor der Stunde niedergeschriebenen Fragen auf (s. Abb. 17). Diese bezeichnet sie nun als !HIL!FEN, (.) die man vor!WEG! (.) noch gebrAUchen kann- eh man die zuSAMMenfassung schreibt (Z. 138–141). Müller fordert Jasmin auf, den Tafelanschrieb vorzulesen. Die Schülerin kommt der Aufforderung im Folgenden nach (Z. 141–146).

- Hauptpersonen
- Haben die Personen miteinander ein Problem?
- Wie wird das Problem gelöst?
- Wie geht die Geschichte aus?
- Sind die Personen mit der Lösung zufrieden?

Abb. 17: *Tafelanschrieb*. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe M.

Daraufhin wiederholt die Lehrerin den oben genannten ersten Arbeitsauftrag und verlangt von den Schülern, als zweite Aufgabe zu den von Jasmin vorgelesenen Fragen – die Müller nun als »Stichpunkte« (Z. 150) bezeichnet – KURZE NOTiz (Z. 151) zu machen. Als dritte Aufgabe formuliert sie: kurz zusammenfassend (.) aufschreIben, (Z. 151f.). Offen bleibt dabei, ob die geforderte Zusammenfassung sich auf den Ausgangstext oder die im Zuge der Exekution der zweiten Aufgabe angefertigten Notizen beziehen soll. Sie verweist dann wieder auf die Tafel und erklärt: wer !ÜBER!haupt nich REINKommt und nich WEIß- wie er anfangen könnte, der kann auf der rückseite (.) sich den ersten satz angucken; (Z. 152–155). Das bedeutet: Diejenigen Schüler, die Schwierigkeiten damit haben, die Textwiedergabe zu beginnen, finden einen Einleitungssatz für die Inhaltsangabe auf dem

(zur der Zeit nicht sichtbaren) Rücken einer Tafelseite.¹²⁹ Schließlich erteilt sie den Schülern die folgende (vierte) Aufgabe: und wenn ihr das ALLES geschafft habt, dann lest ihr euch GEGENSEITIG EURE (.) TEXTE VOR, und gebt euch !RAT!SCHLÄGE, ob ihr wirklich an die regeln gedacht habt; (Z. 155–157). Damit rekurriert die Lehrerin wieder auf das von ihr aufgehängte Plakat. Der Transkriptausschnitt endet schließlich mit der im Unterrichtsverlauf für längere Zeit letzten Äußerung der Lehrerin in der Öffentlichkeit des Klassenplenums, mit der sie die Schüler auffordert, die Bearbeitung der Aufgaben zu beginnen (Z. 157f.).

3.1.2 Fokussierte Analyse

Nach dem ersten Zugriff auf den vom Transkriptauszug M_1 dokumentierten Unterrichtsausschnitt wird die Schlüsselstelle nun nochmals Schritt für Schritt auf der Grundlage der in Kapitel III explizierten Forschungsfragen untersucht. Die Analyse ist wie folgt strukturiert: Zunächst geht es um Müllers Beitrag zu Beginn, in dem sie Informationen zum von ihr vorgetragenen Text gibt (Z. 3–14). Es folgt eine Untersuchung des Lehrwerks, in dem der Text abgedruckt ist, sowie des Textes selbst. Dann werden die ersten Äußerungen der Schüler und das sich darin manifestierende Textverständnis sowie die Reaktion der Lehrerin darauf analysiert (Z. 26–68). Im Anschluss rücken die Textwiedergabe Benjamins und das entsprechende Feedback der Akteure, in deren Rahmen auch die Textzusammenfassung eingeführt wird, in den Fokus der Untersuchung (Z. 68 ff.). Schließlich werden die von der Lehrerin erteilten Aufgaben im Zusammenhang der Anfertigung einer Zusammenfassung analysiert (Z. 136–158).

Zu Beginn der Stunde gibt Müller den Schülern Informationen zum Text, der in der Stunde behandelt wird. Dabei subsumiert sie diesen zunächst unter die Gattung Anekdote – möglich wäre aus fachlicher Sicht auch die Unterordnung unter den allgemeinen Begriff ›Kalendergeschichte‹ – und nennt Eigenschaften dieser Form: In Anekdoten gebe es ein merkwürdiges Ereignis oder eine Person verhalte sich ganz merkwürdig (Z. 5–11). Die Bestimmung wendet die Lehrerin anschließend zu einem Fokus für das folgende Hörerlebnis, also die Textrezeption der Schüler: und ihr achtet darauf, was !HIER! NUN MERKWÜRDIG IS- (Z. 10f.).¹³⁰ Vor dem Vorlesen des Textes gibt sie literaturhistorische Informationen, diesmal zum Autor und zu dessen Lebenszeit Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts (Z. 11–13). Anschließend erklärt Müller: aber die geschichte ist NACHERZÄHLT, so dass sie sich ganz modern anhört; (Z. 13f.). Damit wird eine Gegenüberstellung der (in den Angaben zum Verfasser des Textes implizierten) Information zur Entstehungszeit der Anekdote und einem ›modernen Klang‹ der Geschichte zumindest angedeutet. Es entsteht hier der Eindruck, dass Müller die Information zur Zeit, aus der der Text (in der Originalfassung) stammt, als für die Schüler im Sinne der Devise ›Interessant ist nur das Aktuelle‹ demotivierend

¹²⁹ In der gesamten Unterrichtsstunde geht kein Schüler zur Rückseite der Tafel, um sich den erwähnten Einleitungssatz anzuschauen. Jedoch schreibt die Lehrerin während der auf den Transkriptausschnitt M_1 folgenden Arbeitsphase eine Einleitungsformel an die Vorderseite der Tafel, die von vielen Schülern in ihren Texten übernommen wird (s. dazu Absch. 3.1.2).

¹³⁰ Das könnte man auch als eine Variante der Lernstrategie, die auf sogenannte advance organizer setzt, betrachten. Dabei werden zu Beginn eines Textes oder einer Lerneinheit Schlüsselwörter genannt, die auf das zu Erwartende vorbereiten, z. B. indem sie ein Buch begrifflich zusammenfassen oder auf relevante Lernbereiche verweisen (s. dazu KRAUSE & STARK 2006: 44; s. a. CHRISTMANN & GROEBEN 2001: 185).

betrachtet. Vor diesem Hintergrund erscheint ihre Äußerung als Versuch, entsprechende schülerseitige Widerstände im Vorfeld zu verringern. So vermittelt sie den Schülern, dass der Text bearbeitet wurde und schreibt ihm das unter den Jugendlichen wohl eher positiv konnotierte ›Label‹ *modern* (Z. 14) zu.

Diese Vorabinformationen erfüllen somit mehrere Funktionen. Zunächst orientieren sie die Schüler über das, was sie in der Unterrichtsstunde erwartet. Außerdem entlasten sie die Schüler im Hinblick auf die von ihnen verlangte Hörverstehensleistung. So werden ihnen Eigenschaften der Anekdote mitgeteilt, die eine Fokussierung auf bestimmte Aspekte des Textes im Sinne eines ›deduktiven‹ Zugriffs erlauben. Dabei werden spezifische Erwartungen hinsichtlich des Textes erzeugt und es wird die Bandbreite dessen, *wie* die Schüler den Text verstehen (sollen), eingeschränkt. Das zeigt sich auch in der später folgenden Sammelphase, in der die Schüler, welche zunächst zu Wort kommen, versuchen, die von der Lehrerin angebotene Fokussierung auf Merkwürdigkeiten in der Anekdote aufzugreifen (Z. 26 ff.). Und schließlich können die einleitenden Informationen den Zweck der Motivierung übernehmen.

Die Lehrerin liest dann den Text vor, der aus dem in der Klasse verwendeten Schulbuch stammt (BUSSE & HINTZ, Hgg., 2006). Dieses Lehrwerk ist zunächst themengeleitet aufgebaut – es geht z. B. um »Gewalt« (ebd.: 42 ff.) oder um »Müll« (ebd.: 58 ff.). Des Weiteren enthält es »Werkstätten« zu verschiedenen Bereichen wie »Theater« (ebd.: 157 ff.) oder »Sprache« (ebd.: 230 ff.). Außerdem gibt es Einheiten zum selbstständigen Lernen und zum Methodenlernen. Der Hebel-Text findet sich am Ende der Einheit »Werkstatt Schreiben« (ebd.: 171–200) im Zusammenhang von Übungen zum Bereich »Inhalte wiedergeben«. In diesem Bereich gibt es zunächst Übungen zu Unterrichtsprotokollen und zum Zusammenfassen von Gesehenem und Gehörtem (womit Film- und Radiosendungen gemeint sind).

Dann folgen Übungen unter der Überschrift »Einen literarischen Text zusammenfassen« (ebd.: 197). Einleitend findet sich dabei die Erklärung, wenn man literarische Texte wie Anekdoten, Fabeln oder Balladen zusammenfasse, gebe man nur das Wichtigste wieder. Man kürze den Ausgangstext. Es folgt der Hinweis: »Wie stark man einen Text kürzen und zusammenfassen kann, hängt von der Länge der Textvorlage ab und davon, was man damit erreichen will« (ebd.). Anschließend wird bereits zum Hebel-Text »Das Mittagessen im Hof«, der auf derselben Seite abgedruckt ist, übergeleitet und dazu aufgefordert, diesen zu lesen. Es folgen Informationen zur Anekdote, die im Wesentlichen den von Müller dargebotenen Informationen im Unterricht entsprechen (Z. 6–9), und dann der Text.¹³¹ Neben dem Text findet sich noch eine kleine Illustration der Szene, in welcher der Diener das Essen des Herrn aus einem Fenster wirft.

Auf den anschließenden beiden Seiten werden Hinweise zu Techniken der Zusammenfassung gegeben (BUSSE & HINTZ, Hgg., 2006: 198–199). Diese Seiten spielen in der Unterrichtsstunde indirekt eine Rolle: So hält sich das von der Lehrerin an die Tafel gehängte Plakat mit »Regeln für die Textzusammenfassung« eng an die entsprechenden, als »Schreibhinweise für die Textzusammenfassung« (ebd.: 199) bezeichneten Vorschläge aus

¹³¹ Die Information, dass es sich um eine bearbeitete Fassung eines Originaltexts handelt, wird eher indirekt und beiläufig gegeben, indem in der Überschrift zum Text folgender Hinweis zur Autorschaft abgedruckt ist: »*Nach* Johann Peter Hebel« (Abb. 15, Hervorhebung geändert von J. R.). Angaben zum Publikationsort fehlen aber hier. Und im Autoren- und Quellenverzeichnis des Schulbuchs tauchen Autor sowie Text bemerkenswerterweise gar nicht auf.

dem Buch.¹³² Die von ihr an die Tafel geschriebenen !HIL!fen, (Z. 138) wiederum orientieren sich an den »Fragestellungen zur Textzusammenfassung« (s. BUSSE & HINTZ, Hgg., 2006: 198) aus dem Lehrwerk.¹³³ Allerdings werden die Schüler im Unterricht nicht auf die entsprechenden Seiten im Buch verwiesen und diese werden in der Stunde auch zu keinem Zeitpunkt thematisch. Deshalb sollen hier zwei kurze Anmerkungen dazu genügen. Bemerkenswert ist erstens, dass im Lehrwerk mehrere Möglichkeiten, einen Text zusammenzufassen, vorgestellt werden, diese aber nicht alle zu einem »neuen« *zusammenhängenden* Text führen (so z. B. geht es in der vorgestellten »Folientechnik« (ebd.) lediglich um das Streichen von Originaltextpassagen). Zweitens ist interessant, dass hier durchgehend von wichtigen *Einzelheiten*, die wiedergeben werden sollen, die Rede ist (aber nicht von zusammenfassenden Begriffen). Außerdem wird der (oben zitierte) Hinweis eingangs der Schulbucheinheit, dass der »Grad« der Zusammenfassung vom intendierten Zweck der Wiedergabe abhängt, dabei nicht wieder aufgegriffen. Resümierend ist festzuhalten, dass sich die Lehrerin bei den Aufgaben und der Konzeption der Stunde, wie sie auch auf einem Informationsbogen zur Stunde mitteilt, stark an den Vorschlägen aus dem Schulbuch orientiert, diese aber nicht vollständig übernimmt.

Bei dem Ausgangstext handelt es sich Müllers Angaben zufolge um einen nacherzählten Text (Z. 14). In der Analyse des weiteren Unterrichtsverlaufs wird sich zeigen, dass die Lehrerin das Verb »erzählen« in einem eher allgemeinen Sinne gebraucht und darunter Sprachhandlungen unterschiedlicher Art subsumiert. Dementsprechend geht es ihr mit der Verwendung des Ausdrucks »nacherzählen« hier nicht darum, auf eine bestimmte Textwiedergabeform – die Nacherzählung – zu verweisen. Festzuhalten ist aber, dass der Text gegenüber der Version, die HEBEL (1999: 64 f.) u. a. im »Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes« publizierte, das erstmals 1811 erschien, verändert wurde.

In diesem Zusammenhang ist zunächst darauf hinzuweisen, dass die Kalendergeschichten Hebels schon seit langer Zeit fester Bestandteil vieler Schulbücher sind (s. a. ABRAHAM 1994: 39 f.; ABRAHAM & FIX 2006: 12). Dabei wurden die Geschichten auch immer wieder verändert, so z. B. im Hinblick auf die Orthographie oder Interpunktion (s. zu Bearbeitung der Anekdote durch Hebel selbst die Anmerkungen in der kritischen Gesamtausgabe: HEBEL 1999: 313 f., außerdem 293 ff.). Die vorliegende Bearbeitung der Anekdote geht über derartige Modifikationen jedoch hinaus. Zunächst fällt auf, dass die Originalfassung keine Absätze aufweist, die Schulbuchversion jedoch in vier Absätze unterteilt und somit schon optisch vorstrukturiert ist. Darüber hinaus ist auch der Text selbst an mehreren Stellen verändert, was bereits den ersten Satz betrifft. Während einige Änderungen bestimmte Formulierungen bzw. die Lexik betreffen und als »sprachliche Glättungen« bezeichnet werden könnten, haben andere größere Auswirkungen auf den Inhalt des Textes. So wurden

132 Eine interessante Abweichung ergibt sich im Zusammenhang des zweiten Hinweises bzw. der zweiten Regel. Die Erläuterung »Das Präsens zeigt an, dass man nicht nacherzählt« (BUSSE & HINTZ, Hgg., 2006: 199) aus dem Buch fehlt auf dem Plakat Müllers; in der Stunde gibt die Lehrerin allerdings eine Erklärung, die in eine ähnliche Richtung geht (s. Z. 115 f.). Außerdem variiert und ergänzt Müller die dritte Regel leicht.

133 Allerdings übernimmt Müller nicht alle Fragen aus dem Schulbuch. So fehlt z. B. die Frage nach dem »wann und wo [...]« (BUSSE & HINTZ, Hgg., 2006: 198) des Geschehens. Diese Frage ist durchaus diffizil, da sie bei dem vorliegenden Text – auf den die Fragen zielen – einerseits nur schwer zu beantworten und andererseits im Hinblick auf eine Zusammenfassung dieses Textes (unabhängig vom konkreten Zweck derselben) nur von untergeordneter Bedeutung ist. Erwähnenswert ist überdies eine weitere im Buch abgedruckte, aber auf dem Tafelanschrieb fehlende Frage: »Muss sich der Leser das Ende selbst denken?« (ebd.). In der Schlüsselstelle M_2 richtet Müller im Plenumsgespräch eine ähnliche Frage an die Schülerschaft.

ganze Sätze getilgt¹³⁴ oder derart modifiziert, dass sich auch deren Sinn ändert. Deutlich wird dies z. B. in den Passagen, in denen der Erzähler mit Kommentaren hervortritt – wie in dem einleitenden Teil, bevor die beiden Protagonisten auftreten. Auch am Schluss weisen beide Textversionen stärkere Unterschiede auf. So heißt es im Original: »Der Herr erkannte seinen Fehler, heiterte sich im Anblick des schönen Frühlingshimmels auf, lächelte heimlich über den schnellen Einfall seines Aufwärters und dankte ihm im Herzen für die gute Lehre« (HEBEL 1999: 65, Hervorhebung von J. R.). Demgegenüber heißt es in der bearbeiteten Fassung: »Da erkannte der Herr seinen Fehler, und er musste über den frechen Einfall seines Dieners lachen. [...] und war dankbar für die gute Lehre, die er ihm erteilt hatte« (Abb. 15). Hier wird der Eindruck erweckt, dass das Lachen und die Dankbarkeit des Herrn sozusagen »öffentlich« sichtbar sind, während im Original noch explizit dargelegt wird, dass eben dies nicht der Fall ist. Die Bedeutung dieses Unterschieds zeigt sich, wenn man den Blick auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten zu der Zeit, in der Hebel die Anekdote schrieb, die »Feinheiten« der Kommunikation in asymmetrischen Machtverhältnissen sowie Prozesse des Gesicht-Verlierens und -Wahrens lenkt.¹³⁵ Neben den erwähnten gibt es noch weitere Änderungen; an den Beispielen wird jedoch deutlich, dass die Bearbeitung des Hebel-Texts nicht unbedeutend ist.

Hinter einer solchen Überarbeitung können verschiedene Überlegungen stehen. Diese durchzuspielen kann trotz des spekulativen Charakters lohnenswert sein. Eine Funktion könnte es sein, Hürden bei der Textrezeption für Schüler des siebten Jahrgangs zu verringern. So mögen einige Wendungen aus dem Originaltext in der heutigen Zeit für die Jugendlichen zunächst befremdlich wirken. Neben der allgemeinen Kritik an der Veränderung/Kürzung von Originaltexten gibt es aus den Reihen der Literaturdidaktik jedoch gerade auch Kritik an Bearbeitungen, die darauf zielen, Befremden pauschal zu vermeiden. Hier werden Lernchancen, die im Umfeld von »echten« Verständnisproblemen entstehen, zugunsten einer »reduktiven Didaktik« vergeben (s. dazu vor allem PIEPER in PIEPER & al. 2004: 195 f.; HAUEIS 2002: 6).¹³⁶ Es entfallen somit z. B. Möglichkeiten zur Irritation der Schüler bei der ersten Textbegegnung, die gerade vor dem Hintergrund dessen von Bedeutung sind, dass Kalendergeschichten generell und insbesondere die von Hebel in dem Ruf stehen, nicht schwer verständlich zu sein – demgegenüber wurde in der Forschung zu Recht darauf hingewiesen, dass Hebels Texte keineswegs einfach im Sinne von trivial sind (KNOPF 2003: 570). Die Überarbeitungen der Anekdote »Das Mittagessen im Hof« durch die Schulbuchautoren verhinderten überdies nicht, dass die Schüler in dieser Stunde Schwierigkeiten mit dem Textverständnis haben.

Eine anderes mögliches Ziel der Bearbeitung des Textes, der er sich laut Müller modern (Z. 14) anhört, könnte eben darin liegen, modern oder vertraut zu klingen. Hier ist aber fraglich, weshalb in diesem Zusammenhang überhaupt auf solche tradierten Texte zurückgegriffen wird. Sowohl den Schulbuchautoren als auch der Lehrerin stand es frei, einen

134 Dennoch sind die beiden Versionen ähnlich lang.

135 S. dazu auch die folgende Änderung: Während im Original davon die Rede ist, dass der Herr nach dem »Streich« seines Dieners »mit drohendem Zorn von dem Sessel« (HEBEL 1999: 65) aufgefahren sei, heißt es in der bearbeiteten Fassung, dass der Herr aufgesprungen und mit hochrotem Kopf geschrien habe. Während der Herr im Original also als jemand erscheint, der seine Emotionen noch gewissermaßen kontrollieren kann, verliert er in der bearbeiteten Version geradezu die Fassung.

136 Im Zusammenhang von Kinder- und Jugendliteratur wiederum wird dies aber vielfach anders gesehen (s. dazu O'SULLIVAN 2000: 19 f.; HURRELMANN 2006: 141; s. des Weiteren theoretische Ausführungen zum Regietheater).

anderen Text für das Thema ›Inhaltsangabe / Zusammenfassung‹ einzusetzen (und den Hebel-Text dann in der Originalfassung gegebenenfalls in einem anderen Zusammenhang zu behandeln).¹³⁷ In jedem Fall kann der Sinn der Bearbeitungen aus einer Lernperspektive kritisch hinterfragt werden. Dies gilt insbesondere im Rahmen der Aufgabe, eine Zusammenfassung zu erstellen, da die Fähigkeit, ungewöhnliche Texte oder Darstellungen ›sachlich‹ wiederzugeben, dabei eine wichtige Rolle spielt und zu trainieren ist.

Der bearbeitete Text selbst wiederum kann aus verschiedenen Perspektiven gelesen werden. So wird in der Anekdote zwar explizit eine Lehre erwähnt, jedoch ist der Text keineswegs auf eben diese zu reduzieren.¹³⁸ Vielmehr werden die Allüren und die Listigkeit der Figuren angesprochen, aber auch Möglichkeiten aufgezeigt, Konflikte ohne Gesichtsverlust zu überwinden, den Machtverhältnissen zu trotzen und das eigene Schicksal zu beeinflussen. Aufgrund der zahlreichen Möglichkeiten, den Text zu deuten, ist es durchaus anspruchsvoll, in einem Einleitungssatz ein Thema oder gar eine ›Moral‹ anzusprechen. Das ›eigentliche‹ Geschehen hingegen – wobei ein leidgeprüfter Diener seinen unausgegliehenen Herrn zur Raison bringt, indem er trickreich agiert und dessen Verhalten absichtsvoll falsch auslegt – ist wenig komplex. In dem Zusammenhang kann jedoch die bei den Jugendlichen möglicherweise noch nicht ausgeprägte Fähigkeit zum Ironieverstehen das Textverständnis und somit auch die Handlungswiedergabe erschweren. Auch die Darstellung von ironischen Textpassagen selbst in einer versachlichenden Wiedergabe stellt eine Herausforderung dar (wie auch STEIN (1980: vor allem 135f.) am Beispiel einer summary zu dem im Fremdsprachenunterricht häufig genutzten Text »The Very Proper Gander« von James Thurber deutlich macht). Schwierig im Sinne einer Inhaltsangabe ist es überdies, wenn der Text als Ganzes, also inklusive der Einleitung mit den Erzählerkommentaren, sachlich wiedergegeben werden soll. Und schließlich kann es den Schülern, die erst damit beginnen, das Schreiben von Inhaltsangaben zu üben, schwer fallen, den bereits kurzen Ausgangstext zusammenfassend wiederzugeben. Festzuhalten bleibt somit, dass die Aufgabe, eine Inhaltsangabe von »Das Mittagessen im Hof« zu verfassen, trotz der von der Lehrerin zur Verfügung gestellten Unterstützungsangebote (s. dazu unten) für die Schüler einige Herausforderungen bereithält.

Nach dem Textvortrag¹³⁹ stellt sich die Lehrerin vor die Klasse, breitet kurz die Arme aus und äußert sich dann längere Zeit nicht. Auf den ersten Blick scheint Müller somit eine Technik, die in der Didaktik als ›stummer Impuls‹ bekannt ist, in variiert Form einzusetzen. Währenddessen melden sich viele Schüler. Mit der dann folgenden Frage Müllers wird die Möglichkeit zu ›freien Wortbeiträgen‹ aber eingeschränkt und der ›stumme Impuls‹

137 Im Hinblick auf das Schulbuch »wortstark« (BUSSE & HINTZ, Hgg., 2006) kann nur spekuliert werden, warum dies nicht geschieht; möglicherweise folgt die Redaktion externen Vorgaben oder möchte einen bestimmten Kanon durchsetzen. Zur Textauswahl der Lehrerin s. Abschnitt 3.3.3.

138 Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass die Texte Hebels – die der Schulbuchversion als Vorlage dienen – trotz explizit formulierter Lehren oft mehrdeutig und doppelbödig sind (s. KNOPF 2003: 573, 575). – Einige ›Lehren‹ aus das »Das Mittagessen im Hof« greift HEBEL (1999) in seinem »Schatzkästlein« im Übrigen explizit in den »Zwei Erzählungen« (ebd.: 88–90) und darüber hinaus implizit in vielen weiteren Kalendergeschichten auf (s. insbesondere »Der geheilte Patient«, ebd.: 212–214).

139 Die Lehrerin erklärt im Interview, den Vortrag und die Schreibaufgabe als Gegensatz angelegt zu haben: Den Vortrag des Textes hab ich deshalb gewählt, ich hab ja bewusst so=n bisschen ausdrucksvoller geLESEN, um dann da auch die Emotionen und die Spannung reinzulegen, weil ja dann nachher die Aufgabe, die ausgeführt werden sollte, auf ner eher sachlichen, trockenen Ebene geschehen sollte (M_o: Z. 365–370).

aufgehoben: was war (.) UNGewöhnlich- (Z. 26). Es folgt ein Reaktionszyklus, den man auch mit dem in der Unterrichtsplanung geläufigen Begriff ›Sammelphase‹ bezeichnen könnte: Dementsprechend gibt die Lehrerin jeweils nur kurze Rückmeldungen auf die Beiträge der Jugendlichen.

Von besonderem Interesse ist hier das Textverständnis, das sich in den Antworten der Schüler manifestiert. Robert glaubt, der Kellner dachte dann als der das rausgeworfen hat (.) ähm: dass er DR!AU!ßEN frühstücken will (Z. 28f.). Der Schüler macht weiter deutlich, dass der Diener diese Vermutung schließlich revidieren musste. Robert geht somit nicht direkt auf die Frage Müllers ein, sondern legt eine Textdeutung vor, bei der die Anekdote zur Geschichte eines Missverständnisses wird. Damit verfehlt er zwar den ›Witz‹ des Textes. Gleichwohl nimmt er in seinem Beitrag entscheidende Zusammenhänge der Anekdote in den Blick. Denise wiederum erklärt sinngemäß, dass man nicht das gesamte Essen aus dem Fenster werfe, wenn jemand (nur) eine Suppe hinauswerfe (Z. 35–37). Sie rekurriert auf selbstverständliche, allgemein akzeptierte Normen – die Schülerin verwendet das Indefinitpronomen ›man‹ –, die in der Anekdote verletzt werden, woraus für sie folgt, dass der Text eine ungewöhnliche Begebenheit enthält. Damit ist sie im Hinblick auf die adäquate Textrezeption auf einem durchaus richtigen (wenngleich noch nicht abgeschlossenen) Weg. Andreas findet das Verhalten des Dieners merkwürdig, insbesondere dass (.) ähm (–) er da halt da gleich so=so rea!GIERT!, (Z. 41). Es scheint, als wenn dem Schüler die Reaktion des Dieners unverhältnismäßig vorkommt. Wie die Schüler zuvor, weist er auf einen entscheidenden Punkt hin. Fabian (Z. 47f.) fokussiert wieder das Verhalten des Dieners, diesmal allerdings dessen »lockere« (Z. 48) Reaktion auf den Vorwurf seines Herrn. Dies scheint für ihn von erwartbaren Verhaltensmustern abzuweichen. Hier gilt das zuvor Gesagte. Jürgens Beitrag geht dann in eine völlig andere Richtung. Er hält es für merkwürdig, dass das aus dem Fenster geworfene Essen noch ganz OKAY is, (Z. 52) und dass man das noch essen kann; (Z. 53). Er geht offenbar davon aus, dass das Essen noch genießbar ist und findet diesen Umstand vor dem Hintergrund, dass es auf den Boden geworfen wurde, merkwürdig. Dass es genießbar ist oder aber die Speisen überhaupt noch verzehrt werden, davon ist im Hebel-Text jedoch nicht die Rede. Es handelt sich dabei also um eine Ergänzung von Seiten Jürgens. Damit entfernt er sich einerseits vom Text, andererseits entgeht ihm der ›springende Punkt‹ der Anekdote.

Carmen fokussiert in ihrer Antwort zum ersten Mal die Beweggründe des Dieners und vermutet: vielleicht war der Diener auch nur SAUER dass we' dass (.) ähm: (–) der die SUPPE rausgeworfen hat, (Z. 57f.). Sie erklärt das Verhalten des Dieners also mit seiner emotionalen Reaktion auf das Verhalten des Herrn. Damit erweist sie auf der einen Seite ihr schon weiterentwickeltes Textverstehen. Auf der anderen Seite beantwortet sie nicht direkt die Frage der Lehrerin, was an dem Text ungewöhnlich gewesen sei (Z. 26). Carmen geht vielmehr einen Schritt weiter und versucht, das Ungewöhnliche auch zu erklären. Zugleich widerspricht sie (nicht explizit, aber inhaltlich) dem Beitrag Roberts, der seinerseits schon eine Erklärung des Verhaltens des Dieners vorlegte. Die nun folgende Äußerung Isabels (Z. 63–65) wiederum kann man auch als Weiterentwicklung der Textdeutung von Carmen betrachten. Jedenfalls geht auch sie nicht unmittelbar auf die Frage der Lehrerin ein (Z. 26), sondern erklärt das Verhalten des Dieners: Dieses ist für sie nicht das Resultat eines Missverständnisses, sondern kalkuliert. Dabei bringt Isabel die Absicht des Dieners auf den Begriff der STRAFE

(Z. 63), was ein schon elaboriertes Textverstehen andeutet und vor dem Hintergrund, dass die Schüler den Text nur vom einmaligen Hören kennen, als nicht unerhebliche Leistung eingestuft werden kann.

Die Lehrerin ratifiziert die Beiträge der Schüler jeweils mit einem Nicken.¹⁴⁰ Dies könnte als Signal der Kenntnisaufnahme verstanden werden, aber auch als positive Evaluation. Wie die Schüler diese Reaktionen deuten, kann zwar nicht abschließend geklärt werden. In jedem Fall weist die Lehrerin keinen der Schülerbeiträge zurück, vielmehr erhalten sie dadurch, dass sie alle ähnlich ratifiziert werden, einen äußerlich ähnlichen Status. Allein den Beitrag von Denise zeichnet Müller gegenüber den anderen mit einem sehr leise geflüsterten Kommentar – *klar*, (Z. 61) – positiv aus. Jedoch ist zu bezweifeln, dass die Schüler diese Äußerung ebenfalls vernehmen konnten/sollten.¹⁴¹ Nach dem letzten Schülerbeitrag legt die Lehrerin dann einen summarischen Kommentar vor: *ihr habt das schon ganz gut erkannt, worum es hier geht in dem Text.* (Z. 67f.).

Bemerkenswert ist hierbei zunächst, dass Müller die ursprüngliche Aufgabe, Ungewöhnliches zu benennen (Z. 26), sozusagen ›übersteigt‹ und die Schülerbeiträge im Hinblick darauf, erkannt zu haben, worum es in der Anekdote geht, also im Hinblick auf Textverständnis resümiert. Da Robert, Carmen und Isabel Merkwürdigkeiten (im Sinne der Aufgabenstellung) nicht nur benennen, sondern sie auch zu erklären versuchen, ist dies nicht überraschend. Die Schüler gingen, so könnte man sagen, über die Aufgabe hinaus und so geht auch die Lehrerin einen Schritt weiter. Offen ist aber, wen die Lehrerin mit dem Resümee und Lob im Blick hat, also auf wen sich das *ihr* (Z. 67) bezieht; mögliche Referenten wären die Schülerinnen, die zuletzt aufgerufen wurden, aber auch alle Schüler, die zu Wort kamen. Beide Lesarten sind nur schwer zu belegen oder widerlegen. Zielt Müller auf sämtliche Schüleräußerungen, so wird die Unterschiedlichkeit der darin zur Sprache kommenden Lesarten des Textes gewissermaßen nivelliert. Zielt Müller nur auf die Äußerungen von Carmen und Isabel (Z. 57–65), so ist ihre Äußerung zwar nachvollziehbar, da die Schülerinnen ein schon entwickeltes Textverstehen an den Tag legen. Allerdings zeigt die sich daran anschließende Textwiedergabe Benjamins (Z. 72–88), dass einige Schüler weiterhin Schwierigkeiten mit dem Textverstehen haben und sich nicht an der Textauslegung sensu Carmen und Isabel orientieren. Sollte der summarische Kommentar (Z. 67f.) dazu dienen, die Schülerbeiträge zu differenzieren und ›richtige‹ Antworten herauszustellen, so konnte er diese Funktion nicht erfüllen, denn die Lehrerin hat es unterlassen, diese mögliche Absicht zu verdeutlichen bzw. die letzten Antworten hervorzuheben.¹⁴² Es wird

¹⁴⁰ Eine Ausnahme ist der Beitrag von Andreas: Hier nickt die Lehrerin nicht, sondern legt ihren Kopf leicht zur Seite (Z. 45).

¹⁴¹ Es kann vermutet werden, dass die Lehrerin sich hier nicht an die Klasse richtet, sondern vielmehr sozusagen ›unwillkürlich‹ ›für sich‹ spricht. In jedem Fall demonstriert Müllers Äußerung, dass ihr der Text vertraut ist und sie die von der Schülerin artikulierte Lesart für selbstverständlich hält.

¹⁴² Es spricht jedoch auch einiges – so der weitere Verlauf der Unterrichtsstunde und das Interview mit der Lehrerin (M_o: Z. 193–203) – dafür, dass Müller mit *ihr* (Z. 67) tatsächlich auf alle Schüler der Klasse bzw. diejenigen, die zu Wort kamen, zielt. Womöglich entgeht ihr, dass in dieser Phase der Erstrezeption noch nicht alle Schüler zu einem angemessenen Textverständnis gelangt sind. Wenn dies zutrifft, so ist es vor allem deshalb bemerkenswert, weil die Schwierigkeiten der Schüler mit dem Textverstehen schon im Rahmen der Sammelphase relativ deutlich sind.

Die Frage wäre dann, weshalb die langjährige Lehrerin hier einen verzerrten Eindruck vom Textverstehen der Schüler erhält. Betrachtet man die Schlüsselstelle eingehender, so fällt zunächst die von ihr forcierte enorme ›Geschwindigkeit des Unterrichts‹ und die hohe ›Schlagzahl‹ der Wortbeiträge auf: Müller ruft die Schüler rasch nacheinander auf und ratifiziert ihre Beiträge oft noch während diese sprechen (Z. 33, 39, 45, 50, 55, 61). Dabei muss sie ihre

nicht klar, dass die Schüler, die zu Wort kamen, sich auf unterschiedlichen Ebenen des Textverstehens befinden. Sie können damit den Eindruck erhalten, dass sie mit ihren Beiträgen alle ›irgendwie richtig‹ gelegen haben.

Während der Fokus (man könnte auch sagen: die ›Verengung‹) der Textrezeption auf Ungewöhnliches durch die Lehrerin (Z. 10f., 26) insofern als erfolgreich betrachtet werden kann, als die Schüler tatsächlich rasch auf ›kritische‹ Textpassagen hin orientiert wurden, birgt das fehlende fachliche Feedback auf die Schülerbeiträge bzw. die fehlende Markierung, auf wen sich der summarische Kommentar bezieht, nun die Gefahr, dass alle Schüler sich in ihren eigenen Textdeutungen bestätigt fühlen – und d. h. letztlich, dass sie bei der Entwicklung von Textverständnis keine Fortschritte machen.

Im Anschluss leitet die Lehrerin zu einer neuen Aufgabe über und fragt die Schüler, wer den Inhalt der Geschichte ganz kurz zusammenfassen könne. Mit der folgenden Ergänzung präzisiert sie die Aufgabe bzw. den Inhaltsbegriff: also die handlung; das geschehen; was da passiert is; (Z. 69). Der Schüler Benjamin übernimmt die Aufgabe und gibt den Text mündlich wieder (Z. 72–99). Man kann hier zunächst festhalten, dass er den äußeren Handlungsablauf der Anekdote weitgehend korrekt darstellt. Er zeigt eine beachtliche Reproduktionsleistung, da er den Text bisher nur vom einmaligen Vorlesen kennt. Zugleich wird aber auch deutlich, dass er (wie einige Schüler in der Sammelphase) mit dem Textverständnis – konkreter mit dem Verständnis der Handlungsmotivation des Dieners – weiterhin Schwierigkeiten hat. So begründet er das Hinauswerfen der Speisen durch den Diener, indem er dieser Figur folgende Annahme zuschreibt: sagt sich- vielleicht will=er ja draußen [...] mittages-sen- (Z. 78–83). Damit fällt Benjamin hinsichtlich des Textverstehens hinter die Beiträge von Carmen und Isabel zurück. Benjamins Lesart der Anekdote entspricht vielmehr der des Schülers Robert, welcher sich am Beginn der Sammelphase äußerte (Z. 28–31). Das Bemerkenswerte ist nun, dass Robert seine entsprechende ›Textinterpretation‹ mit dem Ausdruck ich glaub (Z. 28) eingeleitet hat, Benjamin hingegen seine Auslegung nicht mit einem solchen Verb des Dafürhaltens einleitet. Dies ist insofern beachtlich, als beide Schüler mit dieser Auslegung über die Textbasis hinausgehen und Ergänzungen vornehmen (s. Kap. II zum Stichwort ›Inferenzen‹). Nur Robert kennzeichnet diese Ergänzungen aber auch sprachlich. Da der Textvortrag schon einige Zeit zurückliegt, kann man die Hypothese aufstellen, dass Benjamin die Ergänzungen (die zur Erklärung des sonst womöglich unerklärlichen Verhaltens des Dieners beitragen) unbewusst vornimmt und sie in seiner Erinnerung zur Textbasis selbst gehören. Wenn dies zutrifft, nimmt Benjamin die Ergänzungen beiläufig vor, so dass sie für ihn zum Teil des Ausgangstextes werden. Jedenfalls wird spätestens hier deutlich, dass die Auslegung der Anekdote durch Carmen und Isabel keineswegs von allen Schülern übernommen wurde.¹⁴³

.....
Aufmerksamkeit verstärkt auf Aspekte der Unterrichtsorganisation wie die Rederechtsverteilung, die Breite der Schülerbeteiligung sowie die Beobachtung der Reihenfolge von Wortmeldungen richten und hat deshalb gegebenenfalls wenig ›Ressourcen‹ für die Beurteilung der inhaltlichen Angemessenheit der Schülerbeiträge. Zudem ist es möglich, dass Müller im Hinblick auf den Gehalt der Schülerbeiträge einen sozusagen selektiven Fokus hat, der ausgerichtet ist auf textadäquate Äußerungen, die dann am Ende der Sammelphase (von Carmen und Isabel) auch kommen.

¹⁴³ Deutlich wird somit, dass einige Schüler auf ihrer vom Text nicht gedeckten Lesart beharren. LEUBNER & al. (2010: 156) erklären in ihrer Einführung in die Literaturdidaktik zu diesem Fall: »Falls sich Schüler in textunangemessene Deutungen ›verrennen‹, muss der Lehrer aber dafür Sorge tragen, dass sie diese Deutungen als unangemessen erkennen können – ggf. durch ihre ausdrückliche, begründete Zurückweisung.«

Möchte man Benjamins Beitrag formal einordnen, ist zunächst darauf hinzuweisen, dass sprachliche Handlungen im Bereich des Mündlichen schwer zu klassifizieren und z. B. Erzählen und Berichten oft nur schwer zu trennen sind (s. Absch. 2.1.2; FIX 2008b: 97). Man kann, isoliert man den Aspekt der Länge der Textwiedergabe und setzt ihn ins Verhältnis zur Länge des Bezugstextes, durchaus von einem Zusammenfassen sprechen. Berücksichtigt man auch die Art und Weise der Wiedergabe, sozusagen der Modus der Textbegegnung, so ist die Rede von einem (Nach-)Erzählen aber treffender (s. zur Struktur mündlicher Erzählungen auch LABOV & WALETZKY 1973): Der Schüler beginnt mit einer Art Exposition (Z. 72–75) und leitet das zentrale Ereignis mit der Formel *eines Tages* (Z. 75) ein. Dabei ändert er auch das Tempus, in dem er den Text wiedergibt; später wechselt er es abermals (Z. 89). Diese Tempuswechsel sind ein Hinweis darauf, dass er das Präsens, welches er im ›Mittelteil‹ verwendet, nicht in distanzierender Absicht, sondern vielmehr im Sinne des narrativen oder szenischen Präsens verwendet, um das wichtige Ereignis zu markieren (s. a. KOCH & OESTERREICHER 2008: 208; BREDEL 2001: 10; DEHN 1999: 83). Darüber hinaus schmückt er seine Textdarstellung aus und gibt die wörtliche Rede direkt wieder: *was !SOLL! DAS? was !MACHST! du DA?* (Z. 88). Resümierend lässt sich festhalten, dass Benjamin den Ausgangstext zwar zusammenfasst, sein Beitrag aber nur schwer einer *Textform* wie der Zusammenfassung zuzuordnen ist. Außerdem weist seine Wiedergabe deutlich auf Schwierigkeiten mit dem Verständnis der Anekdote hin.

Die Lehrerin lobt Benjamin im Anschluss an die Textwiedergabe umgehend, zunächst pauschal mit *ganz prima-* (Z. 90) und dann präzisierend mit der Äußerung *du hast alle Einzelheiten behalten-* (Z. 91). Daraufhin kündigt sie das weitere Vorgehen in der Stunde an und fordert von den Schülern ein Feedback, welches sich an dem nun von ihr präsentierten Plakat mit »Regeln für die Textzusammenfassung« orientiert (Z. 93–96; Abb. 16). Diese Regeln beziehen sich auf die formale Gestaltung eines Textes – die *Textform*. Müller verlangt hier und auch zu keinem späteren Zeitpunkt in der Schlüsselstelle mehr inhaltsbezogene Rückmeldungen auf die Textwiedergabe des Schülers. Und tatsächlich richten die Akteure ihr Feedback im Folgenden auch ausschließlich an den Regeln aus (Z. 103 ff.). Das aber bedeutet: Die oben aufgeführten inhaltlichen Schwierigkeiten werden von der Lehrerin und den Schülern nicht zum Thema gemacht, also entweder ›schlicht‹ nicht problematisiert oder aber gar nicht wahrgenommen. Die Jugendlichen können so den Eindruck erhalten, dass Benjamins Wiedergabe keine diesbezüglichen Schwierigkeiten aufweist (oder aber inhaltliche Aspekte bei Textwiedergaben keine größere Bedeutung haben). Aufgrund der deutlichen Zustimmung, die Benjamin erhält (Z. 90 f.), können die Schüler also annehmen, dass Müller seinen Versuch, die Aufgabe des Zusammenfassens zu lösen, für grundsätzlich gelungen hält – was wiederum dazu beiträgt, dass seine Wiedergabe zu einer Art Modell für die von den Jugendlichen später anzufertigenden Texte wird.¹⁴⁴ Und da Benjamin bei der Darstellung der Anekdote die uneigentliche Rede des Dieners nicht berücksichtigt, lässt sich festhalten: Den Schülern wird mit der pauschal

¹⁴⁴ Die Konsequenzen zeigen sich in der Analyse der Schlüsselstelle M_2. Dort wird deutlich, dass eine Deutung des Textes, nach der es zu einem Missverständnis zwischen dem Herrn und dem Diener gekommen ist, in der Klasse zunächst immer mehr an Zuspruch und zeitweise gar die Überhand gewinnt. Hier haben selbst Schülerinnen wie Carmen und Isabel dieses Interpretationsangebot entweder auch übernommen oder, da viele Schüler diese Deutung vertraten, einfach keinen ›Mut‹, Widerspruch gegen eine solche Textdeutung, die ihrer in dieser Schlüsselstelle vorgebrachten (Z. 57–65) diametral entgegensteht, zu erheben.

positiven Evaluation von Benjamins Textwiedergabe sozusagen das Angebot gemacht, die Anekdote zu rezipieren, ohne bei der Figurenrede Ironie in Rechnung zu stellen.

Indem Müller nun auf die Regeln orientiert, verschiebt sie den Fokus des Unterrichtsgesprächs. Die inhaltliche Arbeit am Text wird beendet und Benjamins Beitrag unter der Perspektive einer Textzusammenfassung, die damit auch eingeführt wird, betrachtet: benjamin hat schon EI::ne regel beachtet, (Z. 94f.). Diese Regeln betreffen vor allem die *Form* der Wiedergabe und Müller fordert die Schüler auf, Benjamins Beitrag daraufhin zu untersuchen, inwiefern dieser den Regeln entspricht. Interessant dabei ist, dass diese Entsprechung nicht in der ursprünglichen Aufgabenstellung (Z. 68–72) gefordert wurde und die Lehrerin das Plakat mit den »Regeln für die Textzusammenfassung« erst im Anschluss an Benjamins Beitrag aufgehängt hat (s. Z. 122–124). Dennoch soll dieser nun daraufhin untersucht werden, welche Regeln er »beachtet« (Z. 95, 107) hat. Auf diese Weise wird Benjamins Wiedergabe an einem Maßstab »gemessen«, den der Schüler nicht kannte und an dem er sich, das kann man annehmen, auch nicht orientiert hat.¹⁴⁵

Die erste Regel des Plakats fordert die Jugendlichen dazu auf, »nur wichtige Einzelheiten« wiederzugeben. Bemerkenswert ist, dass ihnen damit die Prozedur des Kürzens bzw. Streichens von Textpassagen nahe gelegt wird (s. a. Abschn. 1.2.2). Vom begrifflichen Zusammenfassen der Vorlage ist hingegen nicht die Rede. Die folgenden beiden Regeln beziehen sich auf sprachlich-formale Aspekte: Hier werden die Schüler zur Verwendung des Präsens (Regel 2) und zur Vermeidung wörtlicher Rede aufgefordert (Regel 3). Auffallend ist bei letzterem, dass die Technik der indirekten Redewiedergabe nicht zur Sprache kommt, sondern den Jugendlichen Verben präsentiert werden, die sie statt der direkten Rede verwenden können: »androhen, beschimpfen, anschreien [...]«. Die vierte Regel fordert die Schüler dazu auf, »keine spannenden Ausdrücke wie *plötzlich* oder *auf einmal*« (Hervorhebung geändert von J.R.) zu gebrauchen. Interessanterweise geht es hier »nur« um den Verzicht auf bestimmte Worte, es findet sich kein Hinweis auf die generelle Anforderung einer sachlichen Textwiedergabe. Die fünfte Regel schließlich verlangt von den Jugendlichen, »eigene[] Worte[]« zu verwenden. In einer Gesamtschau lässt sich festhalten, dass die traditionellen Textnormen der Inhaltsangabe auf dem Plakat in vereinfachter Form präsentiert werden. Komplexe Anforderungen wie das begriffliche Abstrahieren oder die sachlich-distanzierte Darstellung werden sozusagen »heruntergebrochen« auf konkrete Forderungen wie die Beschränkung auf wichtige Einzelheiten oder die Vermeidung bzw. den Gebrauch bestimmter Ausdrücke.

Im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs äußert sich zunächst Fabian zur Umsetzung der Regeln und sagt, Benjamin habe nur !WICH!tige einzelheiten (--) WIEdergegeben (Z. 103). Damit bezieht er sich auf die erste Regel des Plakats. Fabian macht also deutlich, dass Benjamin diese beachtet hat, belegt die Aussage aber nicht. Die Lehrerin reagiert darauf zunächst mehrdeutig, lehnt die Antwort dann aber indirekt

¹⁴⁵ Allerdings behandeln/bewerten die Akteure seinen Beitrag, obwohl er den Regeln vielfach nicht entspricht, nicht als defizitär. – Im Interview weist Müller sinngemäß darauf hin, dass sie von den Schülern, bevor die Form der Textzusammenfassung eingeführt worden ist, *ohne* formale Vorgaben und anschließende Niederschrift mündliche Zusammenfassungen fordert(e) (s. M_o: Z. 644–649). Wenn dies zutrifft, so kann man vermuten, dass die Schüler mit der Aufgabe der Lehrerin (Z. 68–72) gerade nicht die Anforderung, bestimmte Textnormen einzuhalten, verbinden.

ab:¹⁴⁶ So verweist sie darauf, dass man die Geschichte noch weiter zusammenfassen könnte (Z. 105f.). Dies ›passt‹ auch dazu, dass Müller Benjamin kurz zuvor beschied, *alle* Einzelheiten behalten (und d.h. wiedergegeben) zu haben (Z. 91). Dennoch ist die indirekte Zurückweisung von Fabians Beitrag aus zwei Gründen bemerkenswert: Erstens zeigt die Analyse der Textwiedergabe von Benjamin, dass er das Geschehen zwar nicht begrifflich zusammenfasst, aber dennoch eine vergleichsweise kurze Wiedergabe vorlegt. Insofern kann Fabians Einschätzung durchaus fundiert genannt werden. Zweitens bestätigte Müller Benjamin nach seiner Textwiedergabe und lobte ihn vor dem Hintergrund der Aufgabe, die Anekdote !GANZ! kurz (Z. 68) zusammenzufassen, sehr deutlich (Z. 91). Wenn sie nun aber Fabians Beitrag zurückweist und somit andeutet, dass der Ausgangstext noch weiter zusammengefasst werden kann, so impliziert dies, dass Benjamin einen zentralen Teil der Aufgabe – das Zusammenfassen – nur teilweise bewältigt hat. Auf diesen Aspekt der Wiedergabe geht sie nun aber nicht weiter ein, er gerät in der Stunde zunächst in den Hintergrund.

Bemerkenswert ist überdies, dass die Lehrerin im weiteren Verlauf des Unterrichts allen Schülern die Aufgabe stellt, eine Textzusammenfassung anzufertigen und dabei auch die Beachtung der Regel fordert, sich auf wichtige Einzelheiten zu beschränken (s. Z. 116f., Abb. 16), den Jugendlichen aber nicht erklärt, wofür/für wen sie die Texte schreiben sollen. Sie gibt den Jugendlichen also keine Kriterien an die Hand, anhand derer sie Wichtiges und Unwichtiges unterscheiden können.¹⁴⁷ Im Zuge der Zurückweisung von Fabians Beitrag erfahren sie lediglich, dass sie die Anekdote noch stärker kürzen sollen als Benjamin. Welche Aspekte seiner mündlichen Textwiedergabe die Lehrerin aber als unwichtig betrachtet und vor allem weshalb, bleibt offen.

Denise verweist dann darauf, dass Benjamin im Präsens erzählt habe (Z. 110). Die Lehrerin stimmt ihr augenblicklich zu (Z. 112) und hebt die Regel zum Tempus besonders hervor: Es handle sich um eine GANZ WICHTIGE Regel- (Z. 114f.). Müller begründet dies folgendermaßen: weil wenn man das präTERItum verwendet, dann wird es ei:ne- NACHerzählung; (Z. 115f.). Dieser Bestimmung gemäß gehört das Tempus Präteritum wesentlich zur Nacherzählung bzw. taugt zur Diskriminierung von Nacherzählungen und anderen Textformen. Die Zeitform wird gar in den Stand eines Merkmals, das zu einer ex negativo-Definition der Inhaltsangabe reicht, erhoben. So liegt der Aussage Müllers die Struktur eines Konditionals zugrunde: »Wenn das Präteritum vorliegt, handelt es sich nicht um eine Inhaltsangabe.« Unter dieser Maßgabe ist die Beachtung der Zeitform tatsächlich von enormer Bedeutung; aus fachlicher Sicht jedoch ist diese Bestimmung der Nacherzählung zweifelhaft (s. a. Kap. II).

Beachtenswert ist darüber hinaus noch zweierlei. Erstens wird für das Präsens keine *positive* Funktionsbestimmung gegeben – die Schüler erfahren nicht, weshalb für die Form der Textzusammenfassung gerade das Präsens wichtig ist (in der folgenden Arbeitsphase

¹⁴⁶ Beobachtet man Unterricht in verschiedensten Klassen, fällt rasch auf, dass Lehrkräfte direkt negative Evaluationen oft vermeiden, auch wenn Antworten der Schüler offenkundig falsch sind. In der Analyse der Schlüsselstelle M_2 wird deutlich, dass dies dazu führen kann, dass Schüler indirekte Zurückweisungen ihrer Antworten nicht erkennen und sich stattdessen sogar bestärkt fühlen (s. dazu exemplarisch auch die Analysen in EHLICH & REHBEIN 1986: 20, 54, 150; s. des Weiteren PAEFGEN 2006: 122f.).

¹⁴⁷ Auch im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde bekommen die Schüler zu diesem Aspekt der Textzusammenfassung keine weiteren Hilfen. Fabian gibt dann in der Schlüsselstelle M_2 im Rahmen der Besprechung der Textzusammenfassung eines Schülers ein seiner Äußerung in dieser Schlüsselstelle sehr ähnliches Feedback, das von der Lehrerin akzeptiert und dann nicht weiter beachtet wird (s. M_2: Z. 59 ff.).

schreiben viele Schüler ihre Texte auch ›hartnäckig‹ trotz mehrfacher Hinweise der Lehrerin im Präteritum). Zweitens nehmen alle Akteure die Antwort von Denise und die positive Evaluation durch die Lehrerin ohne Anzeichen von Widerspruch hin, obwohl Benjamin, wie oben bei der Analyse der Textwiedergabe ausgeführt, mehrere Tempora verwendet hat (und das Präsens eher in der Funktion einer Markierung des zentralen Ereignisses zu nutzen scheint).

Im Anschluss wendet die Lehrerin die bis dato aktuelle Aufgabe und fragt nicht mehr nach den Regeln, die Benjamin in seiner Textwiedergabe (scheinbar) *beachtet* (Z. 95, 107) hat, sondern erklärt, er habe etwas *reingebracht* – was beim !SCHRIFT!lichen zusammenfassen nicht *reingehört*; (Z. 118f.). Hier geht es also um (scheinbare) *Missachtungen* der Regeln. Benjamin selbst verweist nun darauf, dass es sich dabei um die wörtliche Rede handelt (Z. 122). Müller evaluiert diese Antwort positiv und führt aus, dass er so lebendig mit wörtlicher Rede erzählt habe (Z. 124f.). Sie erklärt sinngemäß weiter, dass die wörtliche Rede beim schriftlichen Zusammenfassen nicht verwendet werden soll (Z. 125f.). Die Lehrerin bietet den Jugendlichen aber einen Ersatz für die wörtliche Rede, indem sie ihnen das Angebot macht, stattdessen bestimmte Verben zu verwenden: ANDrohen; beschIMPfen; ANschreien; reagIERen; verSTEHEN. (Z. 127f.).¹⁴⁸ Umgekehrt mahnt sie daraufhin mit Blick auf eine weitere Regel, !KEINE! spannenden AUSDRÜCKE wie PLÖTZlich oder auf EINmal, (Z. 128f.) zu verwenden.

Anschließend verweist die Lehrerin noch auf die letzte Regel des Plakats. Demnach sollen die Schüler nicht aus dem Text abschreiben, sondern den mit EIGENEN worten erzählen. (Z. 130). Auffallend ist, dass Müller (wie zuvor auch hier) den Begriff ›erzählen‹ im Zusammenhang der Textform Zusammenfassung verwendet. Blickt man auf den gesamten Transkriptauszug, wird deutlich, dass sie die Verben ›erzählen‹ und ›zusammenfassen‹ nicht in differenzierter Weise gebraucht. So erklärt Müller z. B. im Rahmen der Formulierung einer Regel: wir fassen zuSAMMEN, wir erzählen nur das WICHTigste, (Z. 116f.). Es zeigt sich, dass sie den Begriff ›erzählen‹ auf eher ›laxe‹ Weise in einem allgemeinen Sinn als »Oberbegriff für eine Vielzahl von sprachlichen Handlungen« (SCHALLENBERGER 2006: 129), auf jeden Fall aber nicht zur Kennzeichnung einer *bestimmten* Sprachhandlung verwendet.¹⁴⁹ Das wiederum bedeutet: Den Schülern wird nicht vermittelt, dass (Nach-)Erzählen und Zusammenfassen als unterschiedliche Sprachhandlungen oder Modi der Textbegegnung aufzufassen sind – und dass diese Unterscheidung vor allem im Zusammenhang der Wiedergabe literarischer Texte relevant wird. Stattdessen können sie den Eindruck erhalten, dass sie bei der Zusammenfassung weiterhin auf eine ihnen vertraute Art und Weise vorgehen können: sie können erzählen. Das gilt auch ganz generell. Die Schüler werden zwar mit verschiedenen Regeln konfrontiert, die sie bei der Textzusammenfassung umzusetzen haben. Ihnen wird aber nicht deutlich

¹⁴⁸ Indem Müller den Schülern mehrfach erklärt, dass sie den Text in der Zusammenfassung ›erzählen‹ sollen (s. u. im Haupttext), vermeidet sie auch in terminologischer Hinsicht die Forderung zu einer Abkehr vom ›lebendigen Erzählen‹, die sie in ›stilistischer‹ Hinsicht hier einfordert.

¹⁴⁹ Jedoch verwendet die Lehrerin für Benjamins Textwiedergabe zu keiner Zeit das Substantiv ›Erzählung‹. In der Analyse der Schlüsselstelle M_2 wird dann deutlich, dass Müller auf die entsprechenden Bezeichnungen der Schülertexte großen Wert legt. Dort sagt sie zu Fabian, der Konrads Text als Geschichte bezeichnet hatte: *jetzt sagen wir nicht die GE!SCHICHTE!?! sondern die zuSAMMENfassung-* (M_2: Z. 63–65).

gemacht, worin der *grundsätzliche* Unterschied zu anderen Textformen wie der Nacherzählung liegt (abgesehen vom Tempus).

Einige der Regeln werden von Müller an einen Bereich des Schriftlichen gekoppelt. So charakterisiert sie auf der einen Seite Benjamins Textwiedergabe als mündliches Erzählen (Z. 95). Auf der anderen Seite macht sie deutlich, dass einige Regeln (welche mit Benjamins Wiedergabe verglichen werden sollen) wie der Gebrauch der indirekten Rede vor allem im Zusammenhang des schriftlichen Zusammenfassens gelten (Z. 94, 118 f., 125 f.). Auf diese Weise bringt Müller eine Differenz von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Anschlag. Den Schülern wird dabei indirekt vermittelt, dass das Erzählen / Zusammenfassen im Bereich des Mündlichen vergleichsweise ›frei‹ erfolgen kann, während das Erzählen / Zusammenfassen im Bereich des Schriftlichen an bestimmte Konventionen gebunden ist.¹⁵⁰ Die Funktionen und der Status der Regeln werden dabei allerdings nicht erklärt. Es bleibt also offen, wie sie begründet werden können oder welche Rolle sie bei der Bewältigung der Aufgabe, eine Textzusammenfassung anzufertigen, spielen. Es wird lediglich ihre Einhaltung eingeklagt.

Nichtsdestoweniger wird den Regeln eine herausgehobene Stellung zuteil. Diese ist zunächst einmal ›visuell‹, da das entsprechende Plakat prominent an der Tafel platziert ist (im weiteren Unterrichtsverlauf behält es diese Position). Aber auch im Gespräch erhalten die Regeln einen besonderen Status. So führt die Lehrerin die Form der Textzusammenfassung ein, *indem* sie das Plakat mit Regeln dafür aufhängt. Und sie verweist im Anschluss an Benjamins Textwiedergabe ohne Umschweife auf die Regeln. Diese Wiedergabe wird dann nicht inhaltsbezogen, sondern ausschließlich im Hinblick darauf, inwiefern sie den Regeln entspricht, besprochen.

Anschließend erläutert die Lehrerin Aufgaben, die von den Jugendlichen im Folgenden bewältigt werden sollen. Dabei fordert sie die Schüler im Rahmen einer ersten Aufgabe dazu auf, den Text leise in der je eigenen (Lese-)Geschwindigkeit nochmals ganz genau zu lesen (Z. 136 f.). Während bei Benjamins mündlicher Textwiedergabe auch das Erinnerungsvermögen eine wesentliche Rolle spielte – worauf Müller in ihrer Rückmeldung (Z. 91) indirekt auch hinwies –, erhalten die Schüler nun nicht nur die Möglichkeit, auf den Originaltext zurückzugreifen, sondern werden gar dazu angehalten, ihn nochmals genau zu lesen. Damit wird der Faktor der Behaltensleistung bei der Aufgabenbearbeitung zurückgedrängt.

Die zweite Aufgabe besteht darin, Notizen zu Fragen, die an der Tafel niedergeschrieben wurden (s. Abb. 17), anzufertigen. Diese Fragen beziehen sich auf den Ausgangstext und so erhält die Aufgabe eine Brückenfunktion zwischen dem Lesen des Textes und dem Schreiben der Zusammenfassung – dementsprechend hebt die Lehrerin auch hervor, dass es sich hier um *!HIL!FEN*, (Z. 138) handle. Die Fragen sind hinsichtlich ihrer Schwierigkeit

¹⁵⁰ Man könnte auch sagen, die Lehrerin spielt hier in ›didaktisch aufbereiteter‹ Form auf das Verhältnis konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit an (s. KOCH & OESTERREICHER 1985; 1994), wobei der Kernbegriff der Distanz, wenn überhaupt, dann nur in indirekter Form über ›konkrete‹ Anforderungen wie beispielsweise das Vermeiden von Zitaten eine Rolle spielt.

Es gibt aber auch Indizien, die gegen eine solche Lesart der Äußerungen Müllers sprechen. So fragt die Lehrerin *nicht* nach gleichsam zufälligen Entsprechungen von Benjamins mündlicher Textwiedergabe und den Regeln für eine schriftliche Textzusammenfassung, sondern danach, welche Regeln er *beachtet* habe (Z. 95 f.). Das Beachten von Regeln wiederum macht lediglich dann Sinn, wenn sie überhaupt Geltungskraft haben. Außerdem verweist Müller *nur* im Zusammenhang der Regel zur Vermeidung der wörtlichen Rede auf einen Unterschied von Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

hierarchisch angeordnet. Die erste Frage nach den »Hauptpersonen« erfordert die Ermittlung von Informationen auf niedrigem Niveau. In der zweiten Frage geht es schon um den »Kern« der Anekdote: »Haben die Personen miteinander ein Problem?«. Diese Entscheidungsfrage ist vor dem Hintergrund des bisherigen Unterrichts vergleichsweise einfach zu beantworten. So zeigt die Schlüsselstellenanalyse, dass die Schüler einen Konflikt zwischen den Figuren erkennen (die eigentliche Schwierigkeit liegt wohl im Erkennen der Ursachen dafür). Außerdem setzt die folgende, dritte Frage eine positive Beantwortung der zweiten Frage voraus: »Wie wird das Problem gelöst?«. In der vierten Frage geht es dann um das Ende der Anekdote: »Wie geht die Geschichte aus?«. Diese beiden Fragen sind offen und zielen aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Bewältigung des Konflikts zwischen den Hauptpersonen. Sie haben das Potenzial, das Textverständnis einiger Schüler zu irritieren. Die letzte Frage weist schließlich teilweise über den Text hinaus: »Sind die Personen mit der Lösung zufrieden?«. Hier wird die Fähigkeit zur Empathie relevant. So wird in der Anekdote die emotionale Verfassung des Herrn zwar durchaus angesprochen, die des Dieners aber lediglich angedeutet (s. dazu auch Kap. II zum Stichwort »Perspektivenübernahme«).¹⁵¹ Festhalten lässt sich, dass diese Fragen zwar wesentlich konkreter sind als viele Fragen im Zusammenhang allgemeiner Lesestrategieprogramme, aber Raum für unterschiedliches Textverstehen lassen. Werden sie »gewissenhaft« beantwortet, können sie die Entwicklung eines weitergehenden Textverständnisses unterstützen.

In der dritten Aufgabe wiederum verlangt die Lehrerin: kurz zusammenfassend (.) aufschreiben, (Z. 151f.). Offen ist, ob sie sich hier auf die Notizen bezieht, die die Schüler zu den Fragen an der Tafel anfertigen sollen – oder sie den Basistext »Das Mittagessen im Hof« im Auge hat, der zusammenfassend aufgeschrieben werden soll. In jedem Fall geht es hier um das schriftliche Endprodukt, die Textzusammenfassung.

Dabei macht die Lehrerin, auf eine zugeklappte Tafelseite hinweisend, den Schülern noch eine Unterstützungsangebot: wer !ÜBER!haupt nicht REINKommt und nicht WEIß- wie er anfangen könnte, der kann auf der rückseite (.) sich den ersten satz angucken; (Z. 152–155). Hier geht es um den Einleitungssatz für die Zusammenfassung. Die Inanspruchnahme dieser Unterstützung ist aber an die Bedingung geknüpft, Schwierigkeiten mit dem Beginn des Schreibprozesses zu haben. Auf diese Weise kann den Schülern die berühmte »Angst vor dem leeren Blatt« genommen werden.¹⁵² Zugleich dient diese Hilfe dazu, das komplexe Thema der Gestaltung des Einleitungssatzes (vorerst) auszuklammern, indem die Schüler in diesem Zusammenhang auf die Tafel verwiesen werden.

Tatsächlich geht keiner der Schüler im Laufe der Unterrichtsstunde zur Tafel. Müller schreibt aber in der folgenden Arbeitsphase die einleitende, inhaltlich offene Formel »Johann Peter Hebel erzählt, wie ein Diener« für die gesamte Klasse sichtbar an die Vorderseite der Tafel und gibt einigen Schüler mündlich den Satz »Johann Peter Hebel erzählt, wie ein Diener seinem Herrn eine Lehre erteilt« (womit ein Teil des Schlusssatzes aus der Anekdote übernommen wird) vor. Thematisiert wird der Einleitungssatz von

¹⁵¹ Die Vermutung Carmens, dass der Diener SAUER (Z. 57) gewesen sein könnte, ist angesichts des nur einmaligen Hörens der Anekdote als nicht unerhebliche Leistung einzustufen.

¹⁵² Der Tafelanschrieb könnte von den Schülern freilich auch auf andere Weise verwendet werden, z. B. zum Vergleich des eigenen Textverständnisses mit dem Textverständnis, das sich in dem einleitenden Satz an der Tafel manifestiert. Außerdem könnte ihnen der Anschrieb Hinweise zur formalen Gestaltung des Einleitungssatzes geben oder anzeigen, auf welchem Abstraktionsniveau das Textverständnis im Einleitungssatz dargelegt wird bzw. werden soll.

den Akteuren zu keinem Zeitpunkt in der Unterrichtsstunde (s. a. die Anmerkungen von Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 144 f.).

In der letzten Aufgabe fordert Müller von den Schülern (unter der Voraussetzung, dass sie die vorhergehenden Aufgaben bewältigt haben), sich gegenseitig ihre Texte vorzulesen und dahingehend Feedback zu geben, ob sie wirklich an die regeln gedacht (Z. 157) hätten. Nachdem die Lehrerin bei den bisherigen Aufgaben keine Angaben zur Sozialform gemacht hat, eröffnet sie hier den Raum für Partner- und Gruppenarbeit.¹⁵³ Sie setzt damit auf das Verfahren gegenseitiger Kontrolle und verlangt von den Schülern, sich Rückmeldungen zu den Textwiedergaben, also Hinweise zur Textverbesserung zu geben. Die Richtung dieses Feedbacks schränkt sie dabei ein, indem sie die geforderten !RAT!SCHLÄGE, (Z. 156) mit der folgenden Entscheidungsfrage, ob an die Regeln gedacht worden sei, verbindet. Es werden also keine Rückmeldungen im Hinblick auf die inhaltliche Angemessenheit oder den Aufbau der Textwiedergaben gefordert. Diese Fokussierung der Ratschläge kann für die Schüler eine Hilfe darstellen, indem sie konkrete Kriterien für ihr Feedback erhalten (s. dazu FIX 2004). Sie kann aber auch als Zumutung begriffen werden, insofern Rückmeldungen zu anderen Aspekten der Textwiedergaben zumindest gemäß der offiziellen Verlautbarung nicht explizit erwünscht sind. In jedem Fall erhalten die Regeln auch hier wieder hohe Bedeutung. Indem die Lehrerin ihnen in der gesamten Schlüsselstelle einen besonderen Status verleiht – die Textzusammenfassung wurde allein anhand der Regeln eingeführt, Benjamins Textwiedergabe ausschließlich im Hinblick auf deren Einhaltung besprochen und nun von den Schülern ein bei der Kontrolle ihrer Textwiedergaben nur darauf fokussiertes Feedback gefordert –, können die Schüler den Eindruck erhalten, dass die Textform durch diese Regeln konstituiert wird und Textzusammenfassungen mithilfe des »Regel-Rasters« angemessen erfasst werden können.¹⁵⁴

Schließlich bleibt noch die Frage nach der Funktion, die das Schreiben einer Textzusammenfassung in dieser Unterrichtsstunde haben kann. Die Lehrerin präsentiert hier keinen »kommunikativen Hintergrund« im Sinne dessen, dass die Schüler sich an einem bestimmten Adressaten bzw. an einer bestimmten Situation orientieren sollen. Dies wäre nötig, wenn es darum geht, das Verfassen einer informierenden oder appellierenden Textform zu erlernen. Zweck der Textzusammenfassung ist es hier also nicht, adressatengerechtes Schreiben oder eine bestimmte außerschulische Form der Inhaltsangabe einzuüben, wenngleich solche Lerneffekte nie auszuschließen sind. Eine heuristisch-epistemische Funktion kann die Zusammenfassung erfüllen, da während der bisherigen Textbesprechung keineswegs alle Schüler – wie in der Analyse deutlich wurde – ein angemessenes Textverständnis entwickelt haben. Auch die Schüler, welche nicht so massive Schwierigkeiten wie Robert und Benjamin aufweisen, können von der Zusammenfassung profitieren, insofern die schriftliche Textwiedergabe die Reflexion des eigenen Verstehens fördert (s. Kap. II). Auf eine solche Funktion des Schreibens hebt Müller indirekt ab, wenn sie den Schülern konkrete Fragen zum Ausgangstext vorlegt (s. Abb. 17). Allerdings vermittelt sie den Schülern

¹⁵³ Tatsächlich bearbeiten die Schüler die ersten Aufgaben ohne Nachfrage in Einzelarbeit (mit gelegentlicher Partnerhilfe). Darüber hinaus erhalten die Schüler keine Zeitvorgaben für die Bewältigung der Aufgaben, fragen im gesamten Unterricht aber auch nicht danach.

¹⁵⁴ Die Rückmeldungen Müllers in der Öffentlichkeit des Klassenplenums während der folgenden Arbeitsphase, in denen sie vor allem auf die Einhaltung der Zeitform Präsens abhebt, können diesen Eindruck noch verstärken. Dementsprechend orientieren sich die Jugendlichen in ihrem Feedback auf eine vom Schüler Konrad in der Schlüsselstelle M_2 vorgetragene Textwiedergabe tatsächlich *zunächst* vorwiegend an den »Regeln für die Textzusammenfassung«.

im Laufe der Schlüsselstelle auch, den Text bereits im Großen und Ganzen verstanden zu haben (Z. 67f.), so dass die Jugendlichen wiederum den Eindruck erhalten können, nicht mehr am Verstehen arbeiten zu müssen. Außerdem wird nicht erklärt, welche Rolle die Zusammenfassung im Rahmen der Textarbeit (z. B. als Abschluss des Gesprächs zum Text oder als Einstieg in eine weitergehende Interpretation) haben soll.

Berücksichtigt man überdies, dass die Lehrerin bei der Einführung der Textform, bei der Besprechung von Benjamins Textwiedergabe und im Zusammenhang der Schreibaufgabe vor allem auf die Beachtung der »Regeln für die Textzusammenfassung« fokussiert, so legt sie den Schülern nahe, auch beim Schreiben insbesondere auf die Einhaltung dieser Regeln zu achten. Diese sind nun keineswegs gering zu schätzen – so z. B. ist die Unterscheidung von wichtigen und unwichtigen Einzelheiten oder die Wiedergabe eines Textes mit eigenen Worten (s. Regel 1 und 5) anspruchsvoll und erfordert ein vertieftes Verständnis des Bezugsgegenstandes. Insofern die Schüler aber nicht erfahren, für wen oder was sie die Zusammenfassung schreiben sowie ob und gegebenenfalls in welcher Form damit weitergearbeitet werden soll, wird die Aufgabe diffus. Die Regeln allein können hier keine Orientierung bieten; nur das Wissen um den Zweck der Schreibaufgabe erlaubt es, Wesentliches und Unwesentliches auf begründete Weise zu differenzieren und die Textwiedergabe ziel- bzw. adressatengerecht zu gestalten. Bei der weiteren Untersuchung der Unterrichtsstunde ist deshalb auch zu prüfen, wie mit den Regeln weiter umgegangen wird.

* * * * *

In einer Zwischenbilanz werden die bisherigen Analysen der Schlüsselstelle nun resümiert. Dabei geht es zunächst um das Plenumsgespräch zur Anekdote und das Textverständnis, welches sich in den Schülerbeiträgen manifestiert. Dann wird die Einführung der Textzusammenfassung unter der Frage, was die Schüler über sie lernen, rekapituliert. Schließlich wird das Potenzial der von den Schülern zu bewältigenden Aufgaben im Hinblick auf die Arbeit mit dem Text und das Einüben der Textform untersucht.

Im Vordergrund des Plenumsgesprächs dieser Schlüsselstelle steht zunächst der von der Lehrerin vorgetragene Ausgangstext »Das Mittagessen im Hof«. In der sogenannten Phase der Erstrezeption nutzt Müller die Technik des Sammelns von Wortbeiträgen. Der Ertrag des Vorgehens ist, wie sich zeigen ließ, durchaus zweifelhaft. So ähnelt die Phase einer Art Brainstorming, bei der alle Schülerbeiträge akzeptiert werden und ein individuelles fachliches Feedback auf die Äußerungen ausbleibt. Deutlich wurde in der Analyse jedoch, dass viele Schüler noch Schwierigkeiten mit dem Verstehen des Ausgangstextes haben. Diese Schwierigkeiten werden nun zu keinem Zeitpunkt thematisiert. Vielmehr wird den Schülern mit einem die Unterschiede ihrer Beiträge nivellierenden Kommentar am Ende der Sammelphase suggeriert, sie alle seien hinsichtlich der Erschließung des Textes auf einem richtigen Weg.

Die Form der Textzusammenfassung wird im Anschluss mehr oder minder unvermittelt, wenngleich nicht unerwartet eingeführt, da sie den Schülern angekündigt worden war. Damit verschiebt sich die Perspektive der Akteure. Während es zunächst um die Arbeit an einem Text ging, fokussieren sie nun eine *Form* der Texterarbeitung und -bearbeitung. Diese Perspektivenänderung wird zu einem scharfen Einschnitt, da der Inhalt der Anekdote dabei völlig in den Hintergrund tritt. Im Zuge dessen erlangen die »Regeln für die Textzusammenfassung« ein beachtliches Gewicht. Anhand der Regeln wird die Form eingeführt und sie sind, ohne in ihrer Funktion weiter erläutert zu werden, der Maßstab, an

dem die mündliche Wiedergabe der Anekdote durch einen Schüler gemessen wird. Außerdem werden die Regeln den Schülern als die Kriterien beigebracht, anhand derer sie die (noch anzufertigenden) Texte ihrer Mitschüler zu kontrollieren haben. Anforderungen und Ziel der Zusammenfassung spielen hier gar keine Rolle.

Die Schüler erhalten dann die Aufgabe, selbst eine Textzusammenfassung anzufertigen. Ihnen wird aber nicht mitgeteilt, inwiefern das Verfassen einer solchen für sie gewinnbringend sein kann. Es wird kein Grund für das Schreiben genannt; weder die Erarbeitung des Textes noch die Darstellung von Textinhalten für andere dient hier als Schreib Anlass (s. a. M_o: Z. 400–402). Das bedeutet: Es werden zwar mehrere Regeln für die Textzusammenfassung aufgestellt, im Kern aber besteht für die Schüler ein Informationsdefizit. Da sie nicht erfahren, zu welchem Zweck sie ihre Texte verfassen sollen, bleiben sie im Hinblick auf die Gestaltung ihrer Texte orientierungslos. Sie sollen einen Text zusammenfassen, ohne dass ihnen mitgeteilt wird, unter welchem Gesichtspunkt sie dies tun können. Somit ist es auch nur schwer möglich, sinnvolle Entscheidungen darüber zu treffen, welche Aspekte des Bezugsgegenstandes in welcher Weise wiederzugeben sind. Mit anderen Worten: Ohne die ›Situierung‹ der Schreibaufgabe können die Schüler kaum begründet entscheiden, welche Aspekte der Vorlage wesentlich und unwesentlich und wie diese (abgesehen von der Beachtung formaler Textnormen) darzustellen sind.

Das Potenzial der Aufgaben, die Textform und den Umgang mit ihr zu erlernen, ist somit auf den Bereich der formalen Textnormen – die auch ohne weitergehende Informationen zum Zweck des Schreibens umgesetzt werden können – begrenzt. Das Anfertigen der Zusammenfassung wird in dieser Stunde also tendenziell zu einer Art Sprachübung, bei der die Schüler bestimmte Normen trainieren und einen Ausgangstext im Hinblick auf die Beachtung der Regeln umformen (können).

Im Hinblick auf die Arbeit mit dem Ausgangstext ist festzuhalten, dass die Anfertigung einer Zusammenfassung das Verständnis der Anekdote befördern kann. Insofern bisher nur kurz über den Inhalt gesprochen wurde, darf man annehmen, dass alle Schüler von der Schreibaufgabe profitieren. Da die Lehrerin den Schülern, die zu Wort kamen, aber vermittelt, dass sie den Text bereits verstanden haben und die Schreibaufgabe selbst diffus ist, besteht die Gefahr, dass die Aufgabe ihr diesbezügliches Potenzial teilweise einbüßt.

Dabei finden sich in der Schlüsselstelle auch einige vielversprechende Ansätze zur Arbeit mit dem Text und zur Einführung der Textform. So wird in der Sammelphase der unterschiedliche Stand des Textverstehens der Jugendlichen deutlich, was aufgrund der anzunehmenden Heterogenität der Schülerschaft in vielerlei Hinsicht auch nicht überraschend ist. Entscheidend ist es aber, diese Unterschiede nicht einfach zu übergehen, sondern sie den Schülern früher oder später zurückzumelden. Auch das Vorgehen, mit der Besprechung der Anekdote zu beginnen und erst im Anschluss die Form der Zusammenfassung einzuführen, kann gewinnbringend sein; wichtig ist es dabei jedoch, die Form umfassend im Hinblick auf Anforderungen, Ziele und mögliche Funktionen zu thematisieren. Im Hinblick auf die Aneignung der Textform birgt darüber hinaus auch die exemplarische Besprechung einer mündlichen Textwiedergabe großes Potenzial. Von hoher Bedeutung ist es indes, den Ausgangstext (bzw. das sich in der Textwiedergabe manifestierende Verständnis) dabei nicht aus dem Blick zu verlieren. Sollen die Unterschiede zwischen einer mündlichen Textwiedergabe und den Anforderungen der schriftlichen Textform herausgearbeitet werden, ist es dabei ebenfalls hilfreich, nicht ausschließlich auf formale Regeln

zu fokussieren. Schließlich scheinen auch die auf den Text zugeschnittenen ›Hilfsfragen‹ (s. Abb. 17) dazu geeignet, die Arbeit am Text und ein Überdenken des eigenen Textverständnisses zu fördern.

3.2 Die Schlüsselstelle M_2: »Is doch klaro! Er meint das also ironisch.«

3.2.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

In dem vom Transkriptauszug M_2 dokumentierten Unterrichtsausschnitt trägt zunächst ein Schüler seine in der vorausgegangenen Arbeitsphase angefertigte schriftliche Wiedergabe des Textes »Das Mittagessen im Hof« (Abb. 15) vor. Im Anschluss werden diese Wiedergabe und deren Vorlage im Plenum besprochen. Dabei zeigt sich, dass mehrere Schüler (weiterhin) Schwierigkeiten mit dem Verständnis des Ausgangstextes haben.

Die Schlüsselstelle M_2 ist am Ende der von Müller gehaltenen Unterrichtsstunde einzuordnen. Im Anschluss an den in Abschnitt 3.1 analysierten Unterrichtsausschnitt bewältigen die Schüler in Einzel- und Partnerarbeit mehrere von der Lehrerin erteilte Aufgaben, die auf die Erstellung einer schriftlichen Zusammenfassung hinauslaufen. In dieser Zeit geht die Lehrerin in der Klasse umher und unterstützt einzelne Schüler. Darüber hinaus unterbricht sie die Arbeitsphase mehrfach für Anmerkungen in der Öffentlichkeit des Klassenplenums; dabei geht es vor allem um die Umsetzung des Tempus Präsens in den schriftlichen Wiedergaben und die noch zur Verfügung stehende Arbeitszeit. Kurz vor Beginn der Schlüsselstelle M_2 begibt sich die Lehrerin vor die Tafel und signalisiert durch ihre Körperhaltung, dass sie die Aufmerksamkeit der Schüler beansprucht.

Mit ihren Äußerungen zu Beginn des Transkriptauszuges fordert sie die Jugendlichen zur Beendigung der Arbeit an den oben erwähnten Aufgaben auf: schreibt mal bitte den satz zu ENde, bei dem ihr seid, wenn ihr noch schrEI:bt? (.) und unterbricht das VO:Rlesen kurz, (Z. 3f.). Damit etabliert Müller zugleich die kommunikative Ordnung des Plenumsgesprächs. Sie erklärt dann: ich würde gerne (.) ein beispiel mal für ALLE vorgelesen haben, (Z. 4f.). Im Anschluss machen mehrere Schüler per Handzeichen deutlich, das Rederecht übernehmen zu wollen (Z. 9). Nun ruft die Lehrerin allerdings einen Schüler auf, der sich nicht gemeldet hatte: Konrad (Z. 11). Dieser signalisiert, der mit seinem Aufruf verbundenen Aufforderung zum Vortrag seines Textes nachzukommen: ja- okay; (Z. 13). Er scheint dann mit dem Vorlesen beginnen zu wollen; jedoch unterbricht Müller ihn, bevor er dazu kommt. Nun fordert die Lehrerin ihn auf, kurz zu warten und ermahnt seine Klassenkameraden zur Ruhe (Z. 15f.). Damit versucht sie, eine geeignete Vorlesesituation zu schaffen.

Daraufhin übernimmt Konrad wieder das Wort. Er zitiert zunächst den Titel des Vorlagentextes und trägt dann vor: johann PEter erzählt, wie ein DIE-ner seinem HERRN eine lehre erteilt- (Z. 18f.). Nun unterbricht Müller ihn abermals. Zunächst ermahnt sie seine Klassenkameraden mit der Feststellung es wird immer noch gemurmelt, (Z. 22) erneut zur Einhaltung der kommunikativen Ordnung des Plenumsunterrichts. Dann orientiert sie die Schüler auf den Namen des Autors der Anekdote und fragt, wie dieser heiße (Z. 22f.). Nun rufen einige Schüler unaufgefordert in die Klasse – Müller wiederum beantwortet die von ihr gestellte Frage

selbst, indem sie per Zeigegeste auf den Anschrieb des Autornamens an der Tafel verweist und dann sagt: `johann peter HEBEL`, (Z. 28). Den Nachnamen betont sie hier besonders. Konrad fällt der Lehrerin dabei ins Wort und sagt: `ah SO, jO!HANN!` (Z. 30).¹⁵⁵ Dann fordert die Lehrerin den Schüler zum abermaligen Vorlesen auf (Z. 32). Konrad kommt der Aufforderung nach. Nachdem er den Vornamen des Autors vorgelesen hat, kommt es zu einer sehr kurzen Pause, in der die Lehrerin das Wort ergreift und den Nachnamen des Autors deutlich akzentuiert vorträgt (Z. 34–36).

Nun setzt Konrad erneut – zum dritten Mal – mit dem Vortrag des Textes an, nennt dabei aber weiterhin nur den Vornamen des Autors (Z. 38), woraufhin die Lehrerin (Z. 40) und ein nicht identifizierter Schüler (Z. 42) leise lachen. Konrad liest aber scheinbar ›unbeeindruckt‹ seinen Text weiter vor (Z. 44–52): `Johann Peter erzähle, wie ein Diener seinem Herrn eine Lehre erteile. Wenn der Herr schlecht gelaunt sei, gebe er dem Diener die Schuld. Eines Tages komme der Herr schlecht gelaunt nach Hause, der Kellner gebe ihm eine Suppe und der Herr schmeiße sie heraus aus dem Fenster. Der Kellner verstehe das nicht und werde wütend und schmeiße die anderen Lebensmittel heraus: der kellner reagiert, und meinte dass (-) er (.) sein essen lieber draußen essen soll' (.) solle; weil es ja so schön draußen is- der herr erkennt (.) seinen fehler und (-) fing an zu lachen-` (Z. 49–52; s. Abschn. 3.1 zu dem von den Schülern für die Figur des Dieners verwendeten Ausdruck ›Kellner‹).

Müller quittiert Konrads Textvortrag zunächst mit einem Nicken (Z. 54) sowie einer Reformulierung des letzten Textteils: `FÄNGT an zu lachen`, (Z. 54). Damit korrigiert sie eine Tempusform im Schülertext. Anschließend fordert sie die Klasse zu einem Feedback auf (Z. 54f.) und orientiert die Jugendlichen mit einer Zeigegeste (Z. 55) auf das am Beginn der Stunde aufgehängte Plakat mit »Regeln für die Textzusammenfassung« (s. Abb. 16). Währenddessen melden sich mehrere Schüler. Müller erteilt nun Fabian das Wort, der erklärt: `die geschichte war auch wohl ganz GU::T`, (Z. 59). Er rekurriert dann auf zwei Regeln des Plakats und führt aus, dass Fabian wichtige Einzelheiten wiedergegeben und im Präsens erzählt habe (Z. 59–61). Er schränkt seine Aussage hinsichtlich des Tempus aber ein, indem er ausführt: `außer im letzten wort` (Z. 63). Die Lehrerin wiederum beginnt während Fabians letzter Ausführungen selbst mit einem Beitrag und verlangt einen anderen Begriffsgebrauch für den Schülertext: `jetzt sagen wir nicht die GE!SCHICHTE!? sondern die zuSAMMENfassung- nich? wir ham ja aus der geschichte eine zuSAMMENfassung gemacht;` (Z. 63–66). Anschließend geht sie kurz auf den Beitrag des Schülers ein und reformuliert ihre Ausgangsfrage: `fabian sagt, er hat wichtige einzelheiten !DRIN!; (--) was is euch am INhalt aufgefallen?` (Z. 67f.).

Die Lehrerin ruft dann den Schüler Jan auf. Dieser hatte zwar ursprünglich per Handzeichen signalisiert, das Rederecht übernehmen zu wollen, dieses Handzeichen im Zuge der Reformulierung der Aufgabenstellung durch die Lehrerin aber zurückgenommen. Der

¹⁵⁵ Damit scheint er signalisieren zu wollen, Müllers Äußerungen begriffen zu haben. Auffallend ist aber, dass er im Unterschied zu ihr den Vornamen besonders betont und den Nachnamen des Autors gar nicht erwähnt. Dies deutet darauf hin, wie auch der weitere Verlauf des Unterrichts zeigt, dass Konrad die Äußerung der Lehrerin in Zeile 28 (zunächst) als Korrektur der Aussprache/Betonung des Autorenvornamens, nicht aber als Ergänzung des Nachnamens versteht.

Schüler erklärt nun, auf Konrad bzw. dessen Text referierend: dass er alles ähm: (-) (was) er geschrieBEN hat, dass er alles rausWIRFT, dass (d)er (-) HERR, also dass der diener ihm frühstück gemacht hat, dass der HERR einen schlechten tag hatte, (Z. 72–74). Jan macht einen leicht verunsicherten Eindruck. Da er eine ursprüngliche Meldung zuvor zurückgezogen hatte, ihm aber dennoch das Wort erteilt wurde, könnte vermutet werden, dass es sich um eine Art ›Verlegenheitsäußerung‹ handelt, bei der der Schüler Aspekte des Schülertextes wiedergibt (ein Frühstück wurde allerdings weder von Konrad noch im Vorlagentext erwähnt).

Müller quittiert Jans Beitrag mit gut- (Z. 76) und beendet dann die aktuelle Aufgabenstellung (vorerst). Sie kündigt nun einen nochmaligen Vortrag des Schülertextes an und formuliert folgende Aufgabe: und ihr ACHtet mal darauf wie:: konrad das BE!GRÜNDET! dass er die=der DIENER (-) das essen raus-wirft. (.) auf DIE stelle achtet mal beSONDERS; (Z. 76–78). Anschließend erteilt sie Konrad das Rederecht, woraufhin dieser mit dem Vorlesen seines Textes beginnt: al::so (---) johann PEter erzählt (Z. 81). Wie bei seinen bisherigen Textvorträgen nennt der Schüler den Namen des Autors nur unvollständig.

Müller unterbricht den Schüler nun wieder und erklärt ihm, dass der Autor Johann Peter Hebel heiße; dann fordert sie ihn zum erneuten Vortrag auf (Z. 83–86). Daraufhin setzt Konrad abermals zum Vorlesen an (Z. 88). Einige Schüler wenden sich unterdessen jedoch deutlich erkennbar vom Hauptdiskurs ab und unterhalten sich miteinander. Andere rufen laut den Namen des Autors in die Klasse. So ergreift die Lehrerin wieder das Wort und fordert Konrad dazu auf, seinen Textvortrag zu unterbrechen (Z. 90). Mit ihrer Äußerung jetzt ham wir=s- mit dem namen; (-) einfach nur noch zu-hören? (Z. 96) diszipliniert sie dessen Klassenkameraden – die sich zum Teil über seine Schwierigkeiten (mit dem Namen des Autors) zu amüsieren scheinen – und verlangt von ihnen, sich auf die kommunikative Ordnung des Plenumsunterrichts einzustellen.

Anschließend liest Konrad seinen Text nochmals vor (Z. 98ff.): Johann Peter Hebel erzähle, wie ein Diener seinen herrn (Z. 98) eine Lehre erteile. An dieser Stelle flüstert die Lehrerin seinEM, (Z. 101) und korrigiert damit eine falsche Flexion in der Textwiedergabe. Allerdings ist davon auszugehen, dass weder Konrad selbst noch seine Klassenkameraden die leise, vom sensiblen (an der Kleidung der Lehrerin befestigten) Funkmikrofon aufgezeichnete Äußerung vernommen haben. Der Schüler trägt nun weiter vor (Z. 103–107): Wenn der Herr schlecht gelaunt sei, gebe er dem Kellner die Schuld. Eines Tages komme der Herr schlecht gelaunt nach Hause, der Kellner gebe ihn (sic!) eine Suppe und der Herr schmeiße sie raus aus dem Fenster. Der Keller verstehe das nicht und werde wütend und schmeiße die anderen Lebensmittel her... .

An dieser Stelle unterbricht die Lehrerin den Textvortrag des Schülers: und !STOPP! (--) warum wirft der (.) das andere AUCH noch aus=m fenster, nach konrads meinung, (Z. 109–111). Daraufhin melden sich umgehend mehrere Schüler. Müller erteilt zunächst Benjamin das Wort, der erklärt: weil de:r (.) kellner !WÜT!end ist (ja) also nach konrads meinung- (--) dass (.) ähm: der sein ESSEN verschmÄHT und das einfach RAUSwirft, (Z. 117–119). Die Lehrerin weist diesen Beitrag zurück, indem sie erklärt: ich hab was !AN!deres geHÖRT- (Z. 125). Sie ruft

dann Fabian auf, der zuvor lautstark deutlich machte, das Rederecht übernehmen zu wollen (Z. 123–125). Dieser verweist in einem Beitrag auf die Geschichten Till Eulenspiegels (darauf sowie auf die Bezüge seiner Äußerung geht der nächste Absch. näher ein): der nimmt das !WÖRT!LICH wie !EU!lenspiegel- (Z. 127). Die Lehrerin und ein nicht identifizierter Schüler signalisieren daraufhin verbal und nonverbal Skepsis bzw. Unverständnis hinsichtlich des Schüleräußerung (Z. 129–131). Daraufhin erläutert Fabian seinen Beitrag näher. Er macht dabei (offenbar durch die Reaktionen von Müller und seinen Klassenkameraden verunsichert) einen nervösen Eindruck, was sich auch in seiner Äußerung niederschlägt: DASS=DASS=DASS der äh: KELLner äh: sein (--) sein äh: (.) schüssel da raus wirft, (--) und dass der KELLner dann (.) darauf reag!IE!rt, (Z. 133f.).

Müller beurteilt den Beitrag Fabians nun indirekt. Sie erklärt: so- wir müssen uns nochmal auf (.) auf genau DIE STElle konzentrieren; wa!RUM! wirft der das andere hinterher? (Z. 137–139). Indem die Lehrerin hier eine weitere Beschäftigung mit der inkriminierten Passage aus Konrads Text einfordert, kann Fabians Antwort als zurückgewiesen gelten (s. zum Vorgehen der Lehrerin auch EHLICH & REHBEIN 1986: 150). Und so fordert Müller Konrad auf, den SATZ (Z. 139) noch einmal vorzulesen. Unter Berücksichtigung des bisherigen Unterrichtsgesprächs wird deutlich, dass es ihr um den Satz der Textwiedergabe geht, in dem sich eine Erklärung dafür findet, weshalb der Diener Essen aus dem Fenster wirft. Konrad trägt nun auch eben diesen Satz vor: der KELLner versteht das nicht und WIRD WÜtend und er schmeißt die !AN!DEREN le:bensmittel HER!AUS!, (Z. 141f.).¹⁵⁶ Die Lehrerin erklärt daraufhin: da steht ge!NAU! DRIN was konrad MEInt- (.) wa!RUM! er das hinterher-schmeißt- (Z. 144f.). Damit aktualisiert sie die bisherige Aufgabe. Anschließend ruft sie Niklas beim Namen (Z. 145). Dieser Schüler unterhielt sich bis dato mit seinem Tischnachbarn und folgte offensichtlich nicht dem Hauptdiskurs. Insofern könnte der Aufruf des Schülers statt als Vergabe des Rederechts auch als eine Art Disziplinierungsmaßnahme begriffen werden. Niklas wiederum fragt nun: was is? (Z. 150).¹⁵⁷

Müller reagiert darauf mit dem Ausruf ho::; (Z. 152) und geht etwas in die Knie. Ihr Verhalten signalisiert Unzufriedenheit. Dies kann auf mehrere Weise erklärt werden: Einerseits wurde nun deutlich, dass der Schüler Niklas tatsächlich unaufmerksam war – was die Lehrerin kaum ›begrüßen‹ wird. Andererseits hat sie bisher noch keinen Beitrag auf die Frage, wie Konrad in seiner Textwiedergabe das Verhalten des Dieners begründet, akzeptiert – insofern erbringen die Schüler unter Umständen nicht die erwartete Leistung. Nun ruft die Lehrerin Marion auf, die erklärt: weil der das nicht verSTEHT, (Z. 157). Die Schülerin antwortet offenkundig wieder auf die Frage nach der Begründung für die Handlungen des Dieners in Konrads Textwiedergabe. Dementsprechend kann man ihren Beitrag wie folgt wiedergeben: »Konrad zufolge wirft der Diener die Lebensmittel

¹⁵⁶ Auffallend sind dabei insbesondere die Betonungen des Schülers: Man kann den Eindruck gewinnen, dass Konrad vermutet, der Lehrerin gehe es bei der Beschäftigung mit seinem Satz um die stark akzentuierten Ausdrücke.

¹⁵⁷ Möglich wäre es, dass der Schüler damit seiner Desorientierung hinsichtlich der mit dem Aufruf seines Namens verbundenen Aufgabenstellung Ausdruck verleiht. Möglich ist jedoch ebenso, dass er mit dem Aufruf seines Namens eine Ermahnung verbindet, demgegenüber aber zu suggerieren versucht, den Grund dieser Namensnennung nicht zu kennen, also anzuzeigen, dass er sich im Hinblick auf sein Verhalten im Unterricht keines Vergehens bewusst ist.

aus dem Fenster, weil er das Verhalten des Herrn (das Hinauswerfen einer Speise in den Hof) nicht versteht.«

Müller sagt daraufhin: AHA- und (.) seid ihr !ALLE! dieser MEI-nung? (Z. 159). Im Kontext des weiteren Unterrichtsverlaufs wird deutlich, dass die Lehrerin hier innerhalb der Äußerung die Perspektive wechselt. Zum einen beurteilt sie Marions Beitrag positiv; der Schülerin wird somit bescheinigt, die inkriminierte Passage aus Konrads Text adäquat erläutert zu haben. Zum anderen stellt Müller eine Frage, mit der sie sich an die gesamte Klasse richtet. Dabei geht es nicht mehr um Marions Beitrag und ihre ›Auslegung‹ von Konrads Text, sondern darum, ob das Textverständnis Konrads, das Marion zuvor expliziert hat (Z. 157), dem Textverständnis der anderen Schüler entspricht. Daraufhin äußern sich unaufgefordert einige der Jugendlichen unverständlich; ein nicht identifizierter Schüler ruft zudem leise ›Nein‹ in die Klasse (Z. 164–166).

Nun reformuliert die Lehrerin ihre Frage: habt ihr das !ALLE! so geschr!IE!ben? (2.0) oder gibt=s auch noch ne !AN!DERE be-gründung war!UM! er das rausschmeißt; (Z. 168f.). Hier bezieht sich Müller zunächst wieder auf Konrads Textwiedergabe und dann auf eine alternative Lesart der Passage, in welcher der Diener das Essen aus dem Fenster wirft. Denise macht daraufhin einen Vorschlag für das Verständnis dieser Textstelle, der von Konrads Auslegung abweicht. Wie die Lehrerin rekurriert sie mit dem Ausdruck ›er‹ auf den Diener: es kann auch sein dass er einfach Wütend war auf den HERren; aber er hat das geWUSST, (Z. 172f.). Müller pflichtet dem Beitrag von Denise mit einem aha- (Z. 175) umgehend bei. Die Schülerin führt ihre Antwort im Anschluss fort; allerdings sind ihre Äußerungen in dem gesamten Video- und Audiomaterial unverständlich – da auch in ihrer Nähe ein Mikrofon platziert worden ist, ist anzunehmen, dass viele Schüler den Beitrag akustisch ebenfalls nicht vollständig vernehmen konnten.

Die Lehrerin ruft nun abermals aha; (Z. 179) und stellt dann eine neue Aufgabe: jetzt gucken wir uns den originaltext mal an und gucken mal ob das da !DRIN!STEHT (.) WA!RUM! der das raus-schmeißt; (Z. 179f.). Sie bezieht sich hier offenbar weiterhin auf den Diener und die von diesem aus dem Fenster geworfenen Speisen. Ihre Äußerung *könnte* aber auch so verstanden werden, dass es um den Herrn geht, der ebenfalls Essen aus dem Fenster wirft. Anschließend weist sie die Schüler verbal und gestisch an, sich zu melden, wenn sie die textstelle (Z. 181) gefunden haben. In der Folge melden sich nach und nach immer mehr Schüler. Die Lehrerin erklärt nun: wir warten noch n AUGenblick bis ALLE das geFUNDen haben; (Z. 187). Damit fordert sie indirekt alle Schüler zur Beteiligung an der Aufgabe auf. Dementsprechend spricht sie im Anschluss auch Thomas, der sich mit seinem Tischnachbarn unterhält, an und ermahnt ihn, zur Lösung der Aufgabe beizutragen (Z. 187f.).

Nachdem Müller die Handzeichen der Schüler laut aufgezählt hat, geht sie zum Lehrerpult und holt von dort ein Blatt, auf dem der Ausgangstext abgedruckt ist. Dann ruft sie Daniel auf, der wie folgt aus dem Text zitiert: SOFORT schimpft er über die SUPpe, sie war ihm zu KALT oder zu HEIß oder KEIns von beidem- (Z. 193f.). Damit liest der Schüler eine Textstelle vor, in der es um die Figur des Herrn geht und die deutlich macht, weshalb dieser Speisen in den Hof wirft. Die Lehrerin reagiert darauf (nach einer Pause von ungefähr zwei Sekunden) zunächst mit

einem vorsichtig vorgetragenen ja, (Z. 196) und scheint Daniels Beitrag damit zuzustimmen. Daraufhin setzt dieser an, seine Äußerungen fortzuführen (Z. 198). Er wird jedoch von Mirko unterbrochen, der zwar leise, aber dennoch gut hörbar einen Einspruch formuliert: äh: aber (-) da(s) ist doch- (Z. 200). Bevor er seinen Beitrag beenden kann, fällt ihm die Lehrerin ins Wort (s.u.). Danach sagt er: das is Falsch- (1.5) also- (Z. 203). Die Lehrerin wiederum erklärt, von dieser Äußerung Mirkos unterbrochen: TJA; das is das zum verHALten des (-) (Z. 202) HERR, (Z. 205). Daraufhin erteilt sie Mirko, nachdem er sich mehrfach unaufgefordert geäußert hatte, offiziell das Rederecht. Dieser erklärt mit Blick auf Daniels Vortrag: das war ja eher der GRUND warum der die ähm (.) Suppe aus=m FEnster geworfen hat; (Z. 207f.). Die Lehrerin pflichtet ihm bei und aktualisiert ihre Frage: GE!NAU!- (-) aber ich hab ja nach dem DIENER geFRAGT, warum wirft der den rest hinterHER? (Z. 210f.).

Damit macht sie deutlich, dass es ihr mit der ursprünglichen Aufgabe nicht um den Herrn, sondern den Diener ging (Z. 180). Insofern muss Daniels Beitrag/Textvortrag, in dem es um den Herrn ging, als zurückgewiesen gelten. Müller erteilt dann Jan, der auffällig das Rederecht begehrt, das Wort. Dieser antwortet auf die Frage, weshalb der Diener den Rest hinterherwerfe: na weil der denkt (-) dass der (-) herr draUßen essen will; (Z. 213f.). Damit geht der Schüler quasi direkt auf die letzte Frage der Lehrerin (Z. 210f.) und nicht auf die ursprüngliche Aufforderung, aus dem Text zu zitieren (Z. 179–183), ein. Gleichwohl weist sein Beitrag deutliche Ähnlichkeiten mit dem Wortlaut der Äußerung des Dieners im Ausgangstext auf: »[...] Aber ich *dachte*, Sie *wollten* heute *draußen* essen [...]« (Abb. 15, Hervorhebungen von J.R.). Jan orientiert sich also durchaus an der Vorlage.

Die Lehrerin sagt daraufhin: LIES mal die STElle aus=m TEXT vor, oder steht das da vielleicht gar nicht !DRIN!? (-) muss man sich das !SEL!BER über!LEGEN!? (Z. 218f.). Diese Äußerung ist mehrdeutig, insofern Müller zunächst eine Aufforderung zu formulieren, diese aber durch die folgende Frage zurückzunehmen scheint. Darauf wird der nächste Abschnitt näher eingehen. Es melden sich nun mehrere Schüler, Müller aber erteilt wieder Jan das Wort. Dieser versteht die Äußerung der Lehrerin offenbar als Aufforderung, aus dem Vorlagentext zu zitieren: vielleicht habe ich sie MISSverstanden. aber ich Dachte sie woll=n heute draUßen essen. (.) wir haben (ja) schönstes WETTER- die bäume blühen und die vögel zwitschern; (Z. 225–227).

Die Lehrerin kommentiert die Antwort Jans positiv und fordert ihn zum wiederholten Textvortrag auf: genAU die STElle is wichtig; (-) lies die bitte nochmal Döppelt so laut VOR- (--) und ZEILENANGABE dazu (Z. 229f.). Jan folgt diesen Anweisungen – nachdem die Lehrerin sie auf seine Nachfrage hin teilweise wiederholt hat –, wobei er die Textstelle ähnlich betont wie zuvor (Z. 226–242). Müller erklärt daraufhin: jetzt möcht=ich euch nochmal die situation bewusst machen; (.) der HERR tobt da RUM- der wüted da RUM; schmeißt die schön gekochte gut gekochte suppe aus dem fenster und is ga:nz !ÄR!gerlich und schlecht gelaunt. und der DIENER reagiert betO::nt HöFlich- (Z. 245–249). Während dieser Erläuterungen gestikuliert die Lehrerin stark.

Anschließend fordert sie Marion auf, die in Rede stehende Textstelle so: übertrieben beTO:NT Höflich auch (Z. 249f.) vorzulesen. Die Schülerin vergewissert sich nun nochmals über die vorzutragende Passage, woraufhin die Lehrerin den Beginn derselben vorliest (Z. 252–258). Dann trägt Marion die gesamte bereits von Jan zitierte Textstelle vor (Z. 260–262), wobei auffallend ist, dass sie vielfach die gleichen Ausdrücke akzentuiert wie ihr Klassenkamerad.

Währenddessen legt die Lehrerin das Blatt mit dem Text, welches sie in den Händen hält, auf das Lehrerpult. Sie erklärt im Anschluss mit Blick auf die mehrfach vorgetragene wörtliche Rede des Dieners: so:- und jetzt haben wir nämlich gen!AU! (.) an der STElle die Überlegung (1.5) wie !MEI!NT der das, (Z. 267f.). Nach einigen Sekunden ruft sie Konrad auf, der sagt: der hat das essen:: ja !RAUS!geschmissen und dann sagt der so (.) ach ja (.) also: (---) ähm: (2.0) (Z. 271f.). Zunächst scheint der Schüler einen Teil des Ausgangstextes zu erläutern, dann aber den Faden zu verlieren und seinen Beitrag nicht abschließen zu können. Möglich wäre, dass er diesen noch hätte weiterführen wollen. Nun aber ergreift die Lehrerin wieder das Wort.

In ihrem folgenden Beitrag präsentiert sie ihre Auslegung der Textstelle bzw. ihre Antwort auf die Frage, wie der Diener seine Äußerung »gemeint« (Z. 268) hat. Dabei beginnt Müller mit einer offensichtlich rhetorischen Frage (darauf weisen ihr Tonfall und die anschließenden Äußerungen hin): hat der denn wohl gedacht, dass der herr draußen essen will; (Z. 274f.). Diese Frage beantwortet sie nach dem verzögernden Diskursmarker sach mal; (Z. 275) selbst: naTÜRLICH !NICH! (.) is doch !KLA!RO, er meint das also IRONisch- (Z. 276f.). Damit führt die Lehrerin auch den Begriff »Ironie« ein. Schließlich stellt sie eine neue Frage: warum reagiert er denn so bewusst Hö:Flich- (.) überTRIEBEN Höflich, (Z. 278f.). Dann ruft sie den Schüler Thorsten auf. Dieser antwortet nicht direkt auf die Frage, stattdessen verleiht er mit dem Ausruf ah SO::, ja, (Z. 281) einer tatsächlichen oder scheinbaren (worauf auch immer gerichteten) Einsicht Ausdruck. Unterdessen melden sich mehrere seiner Klassenkameraden. Die Lehrerin reagiert auf Thorstens Beitrag mit na MENSch, (Z. 285). Sie macht dabei einen geradezu erleichterten Eindruck.¹⁵⁸

Nun erhält wiederum Konrad das Rederecht. Er geht direkt auf die Frage der Lehrerin ein und liefert einen sozusagen »profanen« Vorschlag für das höfliche Verhalten des Dieners. Wenn letzterer sagen würde jetzt (-) hie' hier schmeiß das ES-Sen raus, dann würde er ge!FEU!ERT werden vielleicht (--) und wenn er=s ganz NETT sagt (.) dann (1.5) ja dann=dann (--) beHÄLT er seinen job- (Z. 288–291). Damit weist der Schüler auf negative Folgen eines denkbaren alternativen Verhaltens des Dieners – bei dem er seiner Wut direkt Ausdruck verleiht – hin. Die Lehrerin akzeptiert diesen Beitrag mit ihrer Äußerung zum beispiel- (Z. 296) und erteilt Jan das Wort.

Jan erklärt das Verhalten des Dieners wie folgt: vielleicht dass der HERR dann EINSieht, dass er was FALSches gemacht hat oder so; (Z. 298f.). Müller hat diese Äußerung akustisch offenbar nicht vernehmen können und

¹⁵⁸ Ihre Reaktion könnte z. B. als Ausdruck einer Erleichterung darüber verstanden werden, dass der/die Schüler die in Rede stehende Textpassage nach eigenem Bekunden nun (endlich) begriffen hat/haben.

weist den Schüler an, seinen Beitrag zu wiederholen (Z. 301f.). Dieser Aufforderung kommt Jan nach (Z. 304f.). Die Lehrerin evaluiert dessen Äußerung nun positiv – *ge-nAU*, (Z. 307) – und erteilt dann wieder Thorsten das Wort. Dieser legt einen sehr kurzen, aber im gesamten Material akustisch unverständlichen Beitrag vor (Z. 309). Müller scheint diesen im Folgenden ebenfalls positiv zu evaluieren. So reagiert sie auf die Äußerung mit dem Bestätigung nahelegenden Diskurspartikel *nich?* (Z. 311). Außerdem schließt sie damit die Arbeit an der bis dato aktuellen Aufgabe ab (Z. 278f.). Dann fordert sie die Schüler dazu auf, die in Rede stehende Textstelle nochmals *beTONT* (.) *über-trIEben* (.) *HÖFlich*– (–) (Z. 312f.) vorzutragen. Mit dieser Äußerung endet der Transkriptauszug.

Im Anschluss lesen Benjamin und Konrad die Textstelle nacheinander – wie von der Lehrerin gefordert – mit besonderer Betonung vor. Dann fragt Müller, wie der Herr auf die von den Schülern zuletzt vorgetragenen Äußerungen des Dieners reagiere, woraufhin Andreas erklärt, dass der Herr lache. Auf die Frage, warum der Herr lache, führt derselbe Schüler die Begründung an, dass der Herr »das« lustig finde. Daraufhin weist die Lehrerin auf eine denkbare andere Reaktion des Herrn hin. Schließlich lobt Müller die Schüler für ihre gute Arbeit und erwähnt in einem Resümee der Schulstunde Schwierigkeiten mit der Zeitform, mit denen sie nicht gerechnet habe. Damit beendet sie den fachlichen Teil des Unterrichts.

3.2.2 Fokussierte Analyse

Vor dem Hintergrund der Untersuchung des Unterrichtsausschnitts M_1 wurde bereits bei der Beschreibung der Schlüsselstelle M_2 deutlich, dass einige Schüler auch nach dem Verfassen der schriftlichen Zusammenfassungen der Anekdote »Das Mittagessen im Hof« zum Teil massive Schwierigkeiten mit dem Textverständnis haben. In den folgenden Analysen wird es vor allem um die Entwicklung ihres Textverstehens im Unterrichtsgespräch sowie die Rolle, die die von den Schülern verfassten Inhaltsangaben dabei spielen, gehen.

Zu Beginn des Transkriptausschnitts beendet die Lehrerin die Arbeitsphase, in der die Schüler eine Zusammenfassung anzufertigen hatten (Z. 3f.). Nun erklärt Müller: *ich würde gerne* (.) *ein beispiel mal für ALLE vorgelesen haben*, (Z. 4f.). Auf den ersten Blick erscheint dies wie eine *Aufforderung* an die Jugendlichen, sich per Handzeichen zum Vortrag ihrer Texte bereitzuerklären. Und so fassen offenbar auch die Schüler diese Äußerung auf, denn es melden sich nun mehrere von ihnen. Allerdings ruft die Lehrerin im Anschluss Konrad auf, der keine Meldung angezeigt hatte (Z. 11). Damit erscheint ihre Äußerung in Zeile 5 als *Ankündigung* des Vortrags von einem Schüler, den sie zuvor bereits ausgesucht hatte.¹⁵⁹

Nun beginnt Konrad, seine schriftliche Zusammenfassung des Hebel-Textes vorzulesen (Z. 18–52). Er wird aber zunächst mehrfach von der Lehrerin unterbrochen. Dabei weist sie ihn sinngemäß darauf hin, dass der Name des Autors nicht Johann Peter, wie es in der Einleitung von Konrads Textwiedergabe heißt, sondern Johann Peter Hebel ist. Außerdem

¹⁵⁹ Gestützt werden kann diese Lesart durch die Information, dass sich die Lehrerin in der Arbeitsphase kurz vor Beginn der Schlüsselstelle M_2 vergleichsweise lang und ausführlich mit Konrad bzw. dem von ihm bereits angefertigten Text beschäftigt und ihm dabei Hinweise für eine Textrevision gegeben hatte. Im Interview wiederum erklärt Müller mit Blick auf Konrad: Dann hab ich ihn ausgewählt zum Vorlesen, weil ich dachte, die Klasse sollte an [...] DEM Beispiel die Begründung für das Verhalten des Dieners herausfinden (M_o: Z. 187–189).

ermahnt sie seine Klassenkameraden zur Ruhe. Konrad setzt daraufhin mehrere Male erneut zum Vorlesen an. Während seine Mitschüler den Anweisungen Müllers nach und nach Folge leisten, setzt der etwas unaufmerksam scheinende Konrad selbst die Korrektur Müllers nicht um (Z. 18–40).

In der Zusammenfassung zitiert er zunächst den Titel der Vorlage¹⁶⁰ und fährt dann fort: johann PETER erzählt, wie ein DIENER seinem HERRN eine lehre erteilt- (Z. 18f.). Auffallend ist vor allem – das zeigt die weitere Analyse –, dass dieser Satz nicht zu dem im Hauptteil entfalteten Verständnis des Bezugstextes passt.¹⁶¹ Der Hauptteil selbst beginnt dann mit einem lediglich leicht umgeformten Teilsatz aus der Anekdote: »wenn er schlechte Laune hatte, gab er dem Diener die Schuld« (Abb. 15). Bei Konrad heißt es: wenn der HERR schlecht gelaunt ist, gibt er (-) dem kellner die schuld. (Z. 44f.). Diese Textpassage selbst ist für das Verständnis der Anekdote insofern wichtig, als hier der ›Alltag‹ zwischen den Protagonisten beschrieben wird, vor dessen Hintergrund das »merkwürdige« (s. Müller in M_1: Z. 8f.) Ereignis zu begreifen ist.

Der nächste Satz des Schülertextes beginnt mit den Worten eines tages (Z. 45). Dabei handelt es sich um eine Formel, die häufig in Geschichten im weiteren Sinne oder Nacherzählungen verwendet wird (s. a. die Analyse von Benjamins Versuch der Textzusammenfassung in der Schlüsselstelle M_1). Auch in der Vorlage wird das zentrale Ereignis wie folgt eingeleitet: »Eines Mittags« (Abb. 15). Konrads Textwiedergabe setzt sich folgendermaßen fort: Eines Tages komme der Herr schlecht gelaunt nach hause; der kellner gibt ihm ei' eine suppe und der HERR (-) schmeißt die (---) herAUS, (Z. 45–47). Konrad hatte zuvor bereits erläutert, dass der Herr launig ist und für seine Launen eine Art ›Ventil‹ sucht. Mit Blick auf den bisherigen Teil des Schülertextes *könnte* nun auch ein uninformatierter Leser erschließen, dass das Hinauswerfen der Suppe keinen ›rationalen‹ Grund hat, der Herr also gleichsam willkürlich handelt und versucht, seine schlechte Laune am Diener auszulassen (»Sofort schimpfte er über die Suppe, sie war ihm zu kalt oder zu heiß oder keines von beidem«, Abb. 15).¹⁶² Jedoch wird ein solches Verständnis der Textvorlage durch die Fortführung der Textwiedergabe irritiert, denn nun wird die Anekdote zur Geschichte eines Missverständnisses: der kellner versteht das nicht UND wird wütend- und er (.) schmeißt die ander=n lebensmittel herAUS; (Z. 48f.). Interessant ist, dass Konrad die im Text nicht erwähnten Empfindungen des Dieners / Kellners auf den Begriff der Wut bringt. Während man darin durchaus ein Indiz für das Bemühen zur emphatischen Teilnahme erkennen kann, misslingt der Versuch einer kohärenten Textwiedergabe. So bleibt der Zusammenhang der dem Diener zugeschrie-

¹⁶⁰ Es scheint, dass Konrad seine schriftliche Zusammenfassung entsprechend betitelt hat – womit er auch einer in der Schule verbreiteten Anweisung folgen würde, eigenen Texten eine Überschrift zu geben. Während nun anhand der Überschrift nicht deutlich wird, dass es sich bei dem Schülertext um einen Sekundärtext handelt, gibt der Einleitungssatz mit der stereotypen Einleitungsformel klare Hinweise darauf, dass es sich um eine Textwiedergabe handelt.

¹⁶¹ Es ist anzunehmen, dass Konrad diesen Satz sozusagen unreflektiert von seinem Tischnachbarn (dem wiederum die Lehrerin den Satz in einem Gespräch vorgab) übernommen hat – oder aber er eine an die Tafel geschriebene Einleitungsformel (»Johann Peter Hebel erzählt, wie ein Diener«) einfach um einen Teil des letzten Satzes aus der Vorlage ergänzt hat.

¹⁶² An der entsprechenden Stelle im Bezugstext tritt auch der Erzähler deutlich hervor und ›entlarvt‹ die ›fadenscheinigen‹ Gründe des Herrn, die ihm servierte Suppe abzulehnen. Bemerkenswerterweise werden die Rolle des Erzählers und das Verständnis dieser Textstelle in der Stunde aber zu keiner Zeit überhaupt thematisiert.

benen Auffassung der Handlung seines Herrn (Nicht-Verstehen), seine darauf folgende Emotion (Wut) und sein anschließendes Verhalten (Hinauswerfen der Speisen) unklar.

Darüber hinaus erwähnt Konrad die Reaktion des Herrn auf das Verhalten seines Bediensteten nicht, sondern nur die wiederum darauf folgenden Äußerungen des Dieners. So heißt es in seiner Textwiedergabe, der Diener reagiert, und meinte dass (-) er (.) sein essen lieber draußen essen soll' (.) solle; weil es ja so schön draußen is- (Z. 49–51).¹⁶³ In sprachlicher Hinsicht ist auffallend, dass der Schüler (bewusst oder unbewusst) teilweise den Konjunktiv verwendet. Bemerkenswert ist aber vor allem, dass er den Redemodus im Zusammenhang der Äußerung des Dieners nicht erwähnt. Es wird also nicht deutlich, dass die Figur uneigentlich spricht bzw. welche Absichten sie mit ihrer Äußerung verfolgt (s. zu den Modi einer Äußerung auch ZABKA 1999: 11). Ein uninformatierter Leser/Hörer wird dies auch nicht erschließen können, da unklar ist, worauf der Diener reagiert, (Z. 49).

Der folgende letzte Satz des Schülertextes wiederum ist aus inhaltlicher Sicht anschlussfähig an den Einleitungssatz, jedoch kaum an den Hauptteil der Inhaltsangabe: der herr erkennt (.) seinen fehler und (-) fing an zu lachen- [...] (Z. 51f.). Ohne Kenntnis des Bezugstextes bleibt offen, worin genau der Fehler eigentlich bestanden haben könnte bzw. worauf ein solcher Fehler zurückgeht – ebenso bleibt ungeklärt, ob und inwiefern das in Konrads Textwiedergabe angedeutete Missverständnis zwischen den Figuren aufgelöst wird.

In der Gesamtschau lässt sich festhalten: Aus sprachlicher Sicht ist Konrads Textwiedergabe, obwohl er die Vorlage etwas gekürzt¹⁶⁴ und einige formale Normen der Inhaltsangabe umgesetzt hat, eher als Nacherzählung denn als Zusammenfassung zu charakterisieren, da sie eine ausgeprägte Nähe zum Original aufweist. So hat Konrad viele Formulierungen übernommen und den Bezugstext nur ansatzweise auf den Begriff gebracht. Da die Textwiedergabe Brüche bzw. inhaltliche Widersprüche aufweist (der Einleitungs- und Schlusssatz passen ›logisch‹ kaum zum Hauptteil),¹⁶⁵ gibt es zudem Hinweise darauf, dass der Schüler massive Schwierigkeiten mit dem Textverstehen oder aber wenig ›sorgfältig‹ gearbeitet hat. Es darf bezweifelt werden, dass er die von der Lehrerin am Beginn der Stunde präsentierten Unterstützungsangebote zum Schreiben der Textwiedergabe, die durchaus Potenzial zur Irritation seiner Lesart der Anekdote haben (s. dazu Abschn. 3.1.2), ›gewissenhaft‹ genutzt hat. Resümierend ist zu konstatieren, dass die Textwiedergabe des Schülers ohne Kenntnis des Vorlagentextes in entscheidenden Punkten unverständlich bleibt.

163 In seinem Text versucht Konrad auch, einige der Verben, deren Gebrauch die Lehrerin in der Schlüsselstelle M_1 vorschlug, aufzugreifen (s. dazu Abb. 16): Dabei wirkt der Gebrauch des Verbs ›reagieren‹ (Z. 49) hier gleichsam überflüssig, es hat keine weitere Aussagekraft neben dem in diesem Kontext ebenfalls verwendeten Verb ›meinen‹ (Z. 49).

164 Zu der Kürze trägt auch bei, dass der Schüler die einleitenden Erzählerkommentare aus der Vorlage in der Wiedergabe ausklammert.

165 Die Brüche in der Textwiedergabe könnte man im Übrigen als Hinweise auf eine plurale Autorschaft sehen. Demgegenüber lässt sich aber auch sagen, dass der Schüler auf eine Textdeutung zurückgreift, die bisher durchaus erfolgreich war, insofern die Lehrerin in der Schlüsselselle M_1 entsprechende Beiträge der Schüler nicht zurückwies, sondern sogar lobend hervorhob (s. M_1: Z. 67–91). Darüber hinaus ist anzunehmen, dass Konrad wie auch viele andere Schüler bei der Entwicklung eines Textverständnisses zunächst auf ihnen vertraute Verhaltens- und Kommunikationsmuster zurückgreifen, zu denen Ironie unter Umständen (noch) nicht gehört (s.a. die Analyse der Schlüsselselle H_1, in der viele Schüler bei der Entwicklung eines Textverständnisses ihnen bekannten Erzählmustern folgen und dabei die Textbasis vernachlässigen).

Auf den Vortrag des Textes reagiert die Lehrerin mit einem bestätigenden Nicken und der Korrektur einer Zeitform in dem Text: FÄNGT an zu lachen, (Z. 54). Damit führt sie ihre bisherige (bei der Analyse der Schlüsselstelle M_1 herausgearbeitete und auch in der Arbeitsphase erkennbare) Praxis fort, in den Rückmeldungen auf Zusammenfassungen insbesondere auf formale Textnormen, speziell des Tempus, einzugehen. Im Anschluss fordert Müller von den Schülern ein Feedback für Konrads Textwiedergabe und orientiert dabei mit einer Zeigegeste auf das Plakat mit »Regeln für die Textzusammenfassung« (Abb. 16). Im folgenden Beitrag geht Fabian auch auf mehrere entsprechende Regeln ein – zugespitzt kann man sagen, er »arbeitet« sich an dem Plakat »ab« (Z. 59–61). Der Schüler erklärt, dass Konrad wichtige Einzelheiten wiedergegeben und im Präsens erzählt habe, außer im letzten wort- (Z. 61).¹⁶⁶ Der erste Teil dieses Feedbacks ist mehrdeutig. Er könnte so verstanden werden, dass Konrad *nur* !WICH!tige Einzelheiten (Z. 60) dargestellt hat – aber auch so, dass er *alle* wesentlichen Details dargelegt hat. Insofern könnte sich die Rückmeldung auf den Aspekt der Kürzung oder der vollständigen Wiedergabe beziehen. Beide Aspekte sind im Zusammenhang einer Inhaltsangabe von besonderer Bedeutung, nicht zuletzt insofern, als sie zueinander in einem Spannungsverhältnis stehen. Im zweiten Teil des Feedbacks weist Fabian auf das Tempus hin und spricht (wie zuvor die Lehrerin) an, dass Konrad die entsprechende Regel einmal missachtet hat (tatsächlich finden sich in der Textwiedergabe zwei Passagen, in denen nicht das Präsens verwendet wurde).

In seiner Rückmeldung bezeichnet Fabian Konrads Textwiedergabe als *geschichte* (Z. 59). Auf diesen Ausdruck reagiert nun die Lehrerin und fordert die Schüler auf, die Textwiedergabe »Zusammenfassung« zu nennen. Sie begründet dies wie folgt: *wir ham ja aus der geschichte eine zuSAMMENfassung gemacht;* (Z. 65f.). Müller fordert die Jugendlichen hier sozusagen zur terminologischen Trennung von Ausgangstext und Textwiedergabe bzw. zu einem reflektierten Begriffsgebrauch auf (Z. 63–66). Somit wird Konrads Textwiedergabe als Zusammenfassung bezeichnet, ohne dass weiter erörtert wurde, inwiefern die Wiedergabe tatsächlich der Textform zuzuordnen ist. Bemerkenswert ist des Weiteren, dass Fabians »eigentliche« Rückmeldung zu Konrads Text kaum weitere Berücksichtigung findet. Lediglich in der nun folgenden Aufgabenstellung nimmt Müller dessen Beitrag nochmals auf, ohne ihn aber zu evaluieren: *fabian sagt, er hat wichtige einzelheiten !DRIN!; (--) was is euch am INhalt aufgefallen?* (Z. 67f.). Mit dieser Frage leitet die Lehrerin einen Perspektivwechsel ein. D.h., sie beendet die Beschäftigung mit dem Schülertext unter dem Gesichtspunkt der »Regeln für die Textzusammenfassung« nun vergleichsweise abrupt, nachdem zwei der Regeln angesprochen wurden. Die damit einhergehende Fokussierung auf den »Inhalt« der Textwiedergabe ist folgenreich für den gesamten Rest der Unterrichtsstunde, denn die Regeln spielen nun keine Rolle mehr.

Die anschließende Antwort von Jan (Z. 72–74) auf die Frage der Lehrerin ist nicht leicht einzuordnen. Er erklärt zunächst: *dass er alles ähm: (-) (was) er geschrIEben hat,* (Z. 72). Dann rekapituliert Jan Teile des Schülertextes. Die Passagen der Textwiedergabe, die inhaltlich einander entgegenstehen oder auf Schwierigkeiten

¹⁶⁶ Interessant ist, dass Fabian sich in seiner Rückmeldung ausschließlich an die oben genannten Regeln hält – im weiteren Verlauf der Stunde zeigt sich, dass er durchaus zu inhaltsbezogenen Stellungnahmen auf die Textwiedergabe in der Lage ist (Z. 127). Offenbar liegt der Inhalt des Schülertexts zu diesem Zeitpunkt durch die Orientierung der Lehrerin auf die Regeln hier aber außerhalb seines Blickfeldes.

mit dem Textverstehen hinweisen, greift er aber nicht weiter auf. Insofern trägt er nichts Neues zum Unterrichtsgespräch bei. Müller reagiert auf den Beitrag mit einer Fokussierung der Aufgabenstellung. So fordert sie Konrad dazu auf, seinen Text erneut vorzutragen und verlangt von seinen Mitschülern, sich besonders darauf zu konzentrieren, wie:: konrad das BE!GRÜNDET! dass er die=der DIENER (-) das essen rauswirft. (Z. 77f.). Damit intensiviert die Lehrerin die Arbeit mit dem Schülertext.

Nun liest Konrad seine Textwiedergabe abermals vor.¹⁶⁷ Er beendet den Vortrag aber nicht, denn während er den Satz der Kellner versteht das nicht und (.) wird wütend und=er schmeißt die anderen Lebensmittel her' (Z. 106f.) vorliest, wird er von Müller unterbrochen: und !STOPP! (--) warum wirft der (.) das andere AUCH noch aus=m Fenster, nach Konrads Meinung, (Z. 109–111). Nun erklärt Benjamin: weil der (.) Kellner !WÜT!end ist (ja) also nach Konrads Meinung- (--) dass (.) ähm: der sein ESSEN verschmÄHT und das einfach RAUSwirft, (Z. 117–119). Diese Antwort ist näher zu betrachten. Im *ersten Teil* seines Beitrags geht der Schüler direkt auf Konrads Textwiedergabe ein und erwähnt, dass dieser zufolge der Diener/Kellner wütend ist. Im *zweiten Teil* seines Beitrags allerdings geht Benjamin über die Textwiedergabe seines Klassenkameraden hinaus. In der Wiedergabe bleibt offen, was der Anlass für die Wut des Dieners ist. Demgegenüber legt Benjamin in seinem Beitrag ein eigenes und durchaus plausibles Interpretationsangebot dafür, was dieser Anlass sein könnte, vor.¹⁶⁸ Die Lehrerin wiederum lehnt den Beitrag des Schülers mit dem Hinweis ich hab was !AN!deres GEHÖRT- (Z. 125) ab. Sie rekurriert auf Benjamins Antwort somit ausschließlich vor dem Hintergrund ihrer Aufgabenstellung, Konrads Textwiedergabe zu rekapitulieren (Z. 109–111). Die Möglichkeit, Benjamins Beitrag als Artikulation eines eigenen Textverständnisses (welches vom Verständnis seines Klassenkameraden abweicht) zu thematisieren, ergreift sie nicht.

Stattdessen ruft sie nun Fabian auf, der erklärt: der nimmt das !WÖRT!LICH wie !EU!lenspiegel- (Z. 127). Sein Beitrag ist auslegungsbedürftig, da die Referenz der Ausdrücke »der« und »das« nicht weiter erläutert wird. Mit den unterschiedlichen Kandidaten für die Ausdrücke variieren auch die Lesarten von Fabians Beitrag insgesamt. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass Fabian sich auf die Geschichten Till Eulenspiegels bezieht, in denen eben dieser oftmals Redensarten buchstäblich nimmt und wie ein Schelm erscheint. Allerdings führt er die daraus resultierenden (scheinbaren) Missverständnisse meist bewusst herbei und verfolgt damit ganz bestimmte Ziele.¹⁶⁹ Vor diesem Hintergrund sind grundsätzlich zwei Deutungen von Fabians Beitrag möglich. *Auf der ei-*

¹⁶⁷ Während des Textvortrags von Konrad wird auch deutlich, dass Müller auf die sprachlich und formal korrekte Gestaltung der Textwiedergabe besonderen Wert legt: So unterbricht sie den Schüler zu Beginn seines Vortrags erneut, um die unvollständige Angabe des Autorennamens zu korrigieren (Z. 83–85). Während seines weiteren Textvortrags korrigiert sie dann »im Stillen« ein falsch flektiertes Wort (Z. 101), d.h., sie flüstert diese Korrektur nur, ohne den Schüler in seinem Vortrag zu unterbrechen.

¹⁶⁸ Offen bleibt, ob dem Schüler auch bewusst ist, dass er über die Textwiedergabe seines Klassenkameraden hinausgeht. Denkbar wäre ebenso, dass Benjamin hier sozusagen »automatisch« Ergänzungen vornimmt.

¹⁶⁹ Dies wird freilich nicht in allen »Versionen« der Eulenspiegel-Geschichten deutlich. Und so wird von einigen Autoren auch deutliche Kritik an der Verringerung der Komplexität der Figur Eulenspiegel insbesondere in Lese- und Schulbüchern geübt (s. dazu z. B. BRUNKHORST-HASENCLEVER 1983; MEVES 1981: insbesondere 426f.; s. dagegen wiederum CLASSEN 1992).

nen Seite kann der Ausdruck *der* auf Konrad selbst und der Ausdruck *das* auf die Äußerung des Dieners im Text, die Konrad wörtlich zu begreifen scheint, bezogen werden. Insofern würde mit Fabians Beitrag Konrads Textverstehensprozess charakterisiert werden. Gleichwohl wäre in diesem Fall der Bezug zu den Eulenspiegel-Geschichten nur eingeschränkt plausibel, da Konrad nicht nur scheinbar Schwierigkeiten mit dem Textverstehen aufweist. *Auf der anderen Seite* kann der Ausdruck *der* auch auf den Diener und der Ausdruck *das* auf das Verhalten des Herrn aus der Hebel-Anekdote bezogen werden. Insofern würde Fabians Beitrag die ›Strategie‹ des Dieners charakterisieren und diesem attestieren, das Verhalten des Herrn in einem umgangssprachlichen Sinn wörtlich zu nehmen. Es spricht einiges dafür, dass es Fabian eben darum geht. So versucht er – nachdem die Lehrerin vor allem nonverbal ihre Skepsis bezüglich seiner Antwort signalisiert hat (Z. 133 f.) –, seinen Beitrag zu spezifizieren und geht in diesem Zusammenhang direkt auf die Figur des Dieners ein (Z. 133–135). Allerdings beginnt Fabian nun zu stottern und ist nicht mehr zu einem passablen Beitrag in der Lage; vielmehr scheint er die Protagonisten teilweise durcheinander zu bringen.¹⁷⁰ Im Rahmen der zweiten Lesart nun kann man Fabians Antwort als erstaunlich originellen Vorschlag zur Texterarbeitung begreifen, insofern der Schüler versucht, das Verhalten des Dieners anhand der Geschichten Till Eulenspiegels zu charakterisieren.

Müller jedoch geht auf Fabians Beitrag nicht weiter ein, stattdessen fokussiert sie abermals auf Konrads Textwiedergabe und das Verständnis der Anekdote, welches sich darin manifestiert. So fordert sie Konrad sinngemäß dazu auf, den Satz aus seiner Textwiedergabe vorzulesen, der auf die Frage antwortet: *wa!RUM! wirft der das andere hinterher?* (Z. 138 f.). Vor dem Hintergrund der bisherigen Aufgaben wird Fabians Beitrag damit indirekt als nicht weiterführend abgelehnt. Konrad wiederum trägt nun vor: *der KELLner versteht das nicht und WIRD Wütend und er schmeißt die !AN!DEREN le:bensmittel HER!AUS!,* (Z. 141 f.).¹⁷¹

Nun wiederholt die Lehrerin nochmals ihre Aufgabenstellung, derzufolge es ihr um Konrads Textverständnis geht (Z. 144 f.). Sie ruft dann den offensichtlich nicht dem Hauptdiskurs folgenden Schüler Niklas auf, der wiederum keine Antwort auf die Frage der Lehrerin zu geben imstande ist; dabei wirkt die Lehrerin etwas ungehalten bzw. ungeduldig (Z. 145–152). Anschließend ruft sie Marion auf, die mit Blick auf die Figur des Dieners erklärt: *weil der das nicht verSTEHT,* (Z. 157). Damit ist sie die erste Schülerin, die direkt auf die von der Lehrerin mehrfach aktualisierte Frage nach Konrads Textverständnis antwortet (Z. 76–79, 109–III, 137–139, 144–146). Marions Beitrag (Z. 157) wird von Müller denn auch mit einem zustimmenden *AHA–* (Z. 159) quittiert. Dann fragt die Lehrerin, und *(.)* seid ihr *!ALLE!* dieser *MEInung?* (Z. 159), woraufhin mehrere Schüler murmeln und eine Verneinung andeuten. Müller macht im Folgenden deutlich, dass es ihr um alternative Deutungsangebote für die Handlungsmotivation des Dieners bzw. die entsprechende Stelle im Vorlagentext geht: *gibt=s auch*

¹⁷⁰ Fabian sagt: *DASS=DASS=DASS der äh: KELLner äh: sein (--) sein äh: (.) schüssel da raus wirft, (--) und dass der KELLner dann (.) darauf reag!E!rt,* (Z. 133 f.). Tatsächlich ist es der Herr, der eine Suppe(nschüssel) aus dem Fenster wirft, worauf der Diener mit dem Hinauswerfen weiterer Speisen (die sich womöglich auch in Schüsseln befinden) reagiert.

¹⁷¹ Die äußerst auffällige Akzentuierung führt zu dem – zweifelsohne nur schwer zu belegenden – Eindruck, als glaube der Schüler, dass die Lehrerin ihn zum wiederholten Textvortrag auffordert, weil es *innerhalb* des Satzes ein Problem gebe, so dass er bestimmte Teile desselben betont, von denen er annimmt, dass sie von der Lehrerin und den Mitschülern nicht richtig verstanden worden sind.

noch ne !AN!DERE begründung war!UM! er das rausschmeißt; (Z. 168f.). Nun erhält Denise das Rederecht, die verhalten eine andere Lesart der Anekdote vorschlägt: es kann auch sein dass er einfach Wütend war auf den HERren; aber er hat das gewUSST, (Z. 172f.). Damit greift sie Konrads Verständnis der entsprechenden Textstelle auf und widerspricht diesem vorsichtig. Sie stellt sich den Diener auch als wütend vor, schreibt ihm aber ein Bewusstsein von etwas zu. Was genau ihm bewusst sein soll, bleibt hier jedoch offen. Nachdem die Lehrerin sich zustimmend geäußert hat (Z. 175), führt Denise ihren Beitrag fort. Allerdings ist dieser akustisch nicht mehr verständlich (Z. 177).

Die Lehrerin pflichtet den Äußerungen der Schülerin nun abermals bei und stellt daraufhin eine neue Aufgabe: jetzt gucken wir uns den originaltext mal an und gucken mal ob das da !DRIN!STEHT (.) WA!RUM! der das rausschmeißt; (Z. 179f.). Damit werden die Schüler aufgefordert, nach Textpassagen für die Handlungsmotive des Dieners zu suchen. Diese Aufgabe ist insofern interessant, als es zunächst offen scheint, ob es solche Textbelege tatsächlich gibt. Demgegenüber legen die folgenden Äußerungen der Lehrerin nahe, dass eine solche Handlungsbegründung tatsächlich im Text zu finden ist: So fordert sie die Schüler, welche die textstelle (Z. 181) gefunden haben, auf, sich zu melden und erklärt anschließend, wir warten noch n AUGenblick bis ALLE das gefUNDen haben; (Z. 187). Mit dieser Aufgabe ändert sich abermals der Fokus des Unterrichtsgesprächs. Zunächst ging es um die Explikation von Konrads Verständnis einer bestimmten Textpassage (Z. 66–157), dann um alternative Deutungsangebote dieser Passage (Z. 159–179). Nun geht es darum, die unterschiedlichen Lesarten anhand des Textes zu prüfen bzw. darum, ob sich ein bestimmtes Textverständnis an der Vorlage selbst belegen lässt (Z. 179 ff.).

Nun kommt Daniel zu Wort und trägt einen Satz aus dem Text vor, in dem das Verhalten des Herrn beschrieben wird: da steht, (--) SOFORT schimpft er über die SUPpe, sie war ihm zu KALT oder zu HEIß oder KEIns von beidem- (Z. 193f.). Die Lehrerin scheint diese Antwort zunächst zu akzeptieren (Z. 196f.), weist sie dann aber im Verein mit Mirko sinngemäß mit der Begründung zurück, dass es in der von Daniel zitierten Textstelle um das Verhalten des Herrn gehe (Z. 200–211). Müller führt weiter aus: aber ich hab ja nach dem DIENER geFRAGT, warum wirft der den rest hinterHER? (Z. 210f.). Tatsächlich erwähnte die Lehrerin die Figur des Dieners in ihrer ursprünglichen Aufgabenstellung nicht explizit (Z. 179–181; s. Absch. 3.2.1). Insofern könnte diese als mehrdeutig gelten.¹⁷² Jedoch verweist der Kontext der Aufgabenstellung bzw. das vorhergehende Unterrichtsgespräch auf den Diener.

Nun kommt Jan zu Wort und erklärt: na weil der denkt (-) dass der (-) herr draUßen essen will; (Z. 213f.). Der Schüler antwortet direkt auf die letzte Frage der Lehrerin, warum der Diener der Rest hinterherwerfe, ohne sich – wie in der ursprünglichen Aufgabenstellung gefordert (Z. 179–181) – explizit auf eine Passage aus dem Vorlagentext zu beziehen (s. aber Absch. 3.1.1 zu Analogien zwischen Jans Äußerung und dem Ausgangstext). In seinem Beitrag manifestiert sich, ähnlich wie in Konrads

¹⁷² Müller räumt nun dieses aber nicht ein, sondern suggeriert, ihre ursprüngliche Aufgabenstellung sei eindeutig gewesen (Z. 179–181) und bescheinigt Daniel somit ein falsches Verständnis der ursprünglichen Aufgabenstellung.

Textwiedergabe, ein Textverständnis, nach dem es zu einem Missverständnis zwischen den Protagonisten der Anekdote gekommen ist.

Die Lehrerin reagiert auf Jans Beitrag wie folgt: LIES mal die STELLE aus=m TEXT vor, oder steht das da vielleicht gar nicht !DRIN!?! (-) muss man sich das !SEL!BER über!LEGEN!?! (Z. 218f.). Diese Äußerung lässt zwei unterschiedliche Deutungen zu. (1) So kann der erste Teil der Äußerungen eine Aufforderung darstellen und als Aktualisierung der ursprünglichen Aufgabenstellung dienen: »Belege deine Lesart der Anekdote mit Textpassagen«. Der zweite Teil der Äußerungen mag dann als »offene« Frage verstanden werden, die ergänzenden Charakter hat und nochmals verstärkt auf den Text orientiert. (2) Vor dem Hintergrund der Analyse des Textes in Abschnitt 3.1.2 und der Erkenntnis, dass die Entwicklung eines adäquaten Textverständnisses ein »Übersteigen« des Wortlauts der Anekdote bzw. das Erkennen der uneigentlichen Redeweise des Dieners erfordert, lassen sich die Äußerungen aber auch anders verstehen. Setzt man bei Müller das Wissen voraus, dass die Konstruktion von Textbedeutung hier verlangt, über den Text hinauszugehen (was mitunter auch als »Zwischen-den-Zeilen-Lesen« bezeichnet wird), erscheint ihre Äußerung in neuem Licht. So entsteht der Eindruck, als handle es sich weniger um eine Aufforderung und eine »offene« Frage, als vielmehr um den Versuch, das bisherige Vorgehen der Schüler kritisch zu hinterfragen – und die Jugendlichen dazu zu veranlassen, die ihren Äußerungen zugrunde liegende (unausgesprochene) Voraussetzung, dass ein adäquates Textverständnis direkt am Text belegt werden kann, in Zweifel zu ziehen. Vor diesem Hintergrund scheint es, dass es Müller um Fragen nach dem Verhältnis von Textverstehen und Textbasis geht. Dies wäre auch insofern nahe liegend, als die Schwierigkeiten einiger Schüler wie Konrad und Jan mit dem Textverständnis – so viel wurde im bisherigen Unterrichtsverlauf deutlich – darauf beruhen, dass sie die Äußerung des Dieners wörtlich nehmen.

An dieser Stelle ist aber wieder an die Grundsätze der Gesprächsanalyse zu erinnern (s. Kap. III). Wenngleich die zweite Lesart für den Beobachter durchaus plausibel scheint, so ist zu berücksichtigen, dass sie auf der Basis eines elaborierten Verständnisses der Anekdote sowie fachdidaktischer Kenntnisse zum Leseprozess und zur Bedeutungskonstruktion entwickelt wurde. Über dieses Wissen wiederum verfügen die Schüler zumindest nicht in dem Maße wie die Lehrerin. Insofern bleibt an dieser Stelle völlig offen, wie sie die Äußerungen Müllers auffassen.

Nun ruft die Lehrerin Jan auf. Dessen Antwort macht auch deutlich, dass er ihre Äußerungen gemäß der ersten Lesart begreift. So beginnt er seinen Beitrag ohne Zögern mit ähm: da steht (Z. 224). Er zitiert dann weiter die wörtliche Rede des Dieners aus der Anekdote: verzeih=n sie. vielleicht habe ich sie MISSverstanden. aber ich DACHte sie woll=n heute drAUßen essen. (.) wir haben (ja) schönsten WETTER- die bäume blühen und die vögel zwitschern; (Z. 224–227). Auffallend ist hier, dass Jan die Ausdrücke »missverstehen« und »denken« akzentuiert. Man *kann* den Eindruck gewinnen, als wenn es ihm darum geht, die Textdeutung, derzufolge es zu einem Missverständnis zwischen den Protagonisten gekommen ist, zu stützen. Insgesamt ist aber festzuhalten: *Indem* der Schüler nun aus der Vorlage zitiert, beantwortet er implizit auch die Frage der Lehrerin, ob die Begründung für das Verhalten des Dieners »im Text steht«, positiv.

Die Lehrerin wiederum bestätigt Jan umgehend: *genAU die STElle is wichtig;* (Z. 229). Dann lässt sie den Schüler die Textpassage nochmals vorlesen, womit eben diese besonders ausgezeichnet wird (Z. 229–242). Damit ergibt sich eine bemerkenswerte Situation. Oben wurde argumentiert, dass es Müller mit den Aufgaben, auf die Jan reagiert, womöglich darum ging, bei den Jugendlichen ein Nachdenken darüber anzustoßen, ob für die Erklärung des Dienerverhaltens der Wortlaut der Anekdote überschritten werden muss: dies ist die zweite Lesart (s. Z. 218–220). Der Schüler Jan jedoch reagiert auf die Aufgaben Müllers gemäß der ersten Lesart im Sinne einer direkten Aufforderung (Z. 224–227). Nun evaluiert die Lehrerin dessen Reaktion auf ihre Aufgabe positiv (Z. 229 ff.). Das wiederum bedeutet, weder die Schüler noch Müller selbst orientieren sich an einem Verständnis der ursprünglichen Aufgabe gemäß der zweiten Lesart. Somit erscheint diese aus Sicht der Akteure widerlegt. Allerdings ist auch darauf hinzuweisen, dass – wie die Analysen zeigen – die Lehrerin in dieser Schlüsselstelle in rascher Folge viele Aufgaben stellt, mit denen Richtungswechsel im Unterrichtsgespräch bzw. Änderungen der Perspektive auf den Lerngegenstand verbunden sind. Insofern ist immerhin denkbar, dass Müller mit der letzten Aufgabe zunächst tatsächlich auf Fragen zu Textverständnis und -basis (gemäß der zweiten Lesart) zielte, nach Jans Antwort aber erneut eine Fokusverschiebung bei den Aufgaben einleitet.

Nach dem erneuten Vortrag der wörtlichen Rede des Dieners erklärt Müller: *jetzt möcht=ich euch nochmal die situation bewusst machen; (.) der HERR tobt da RUM- der wüted da RUM; schmeißt die schön gekochte gut gekochte suppe aus dem fenster und is ga:nz !ÄR!gerlich und schlecht gelaunt. und der DIENER reagiert betO::nt HöFlich-* (Z. 245–249). Die Lehrerin setzt bei dieser »Illustration der Szene« neben rhetorischen Stilmitteln auch Gestik besonders stark ein. Dabei geht sie auch über den Text hinaus, insofern in der Anekdote z. B. nicht die Rede davon ist, dass die vom Diener servierte Suppe besonders gut zubereitet wurde. Jedoch erklärt Müller (noch) nicht das Verhalten des Dieners. Stattdessen setzt sie eine Art Rezitation in Gang und fordert die Schüler dazu auf, die wörtliche Rede des Dieners *übertrIEben betO:NT HöFlich* (Z. 249 f.) vorzutragen.

Nun trägt Marion die bereits von Jan vorgelesene Textstelle nochmals mit besonderer Stimmlage vor (Z. 252–262). Daraufhin orientiert Müller auf eben diese Passage und sagt: *so:- und jetzt haben wir nämlich gen!AU! (.) an der STElle die überlegung (1.5) wie !MEI!NT der das,* (Z. 267 f.). Damit kommt sie zu einer Frage, die das Textverständnis derjenigen, die die Anekdote als Geschichte eines Missverständnisses begreifen, entscheidend tangiert. So setzt eine Lesart der Anekdote, nach der der Diener das Verhalten des Herrn nicht versteht, voraus, dass er dessen Äußerung »... Aber ich dachte, Sie wollten heute draußen essen ...« (Abb. 15) ernst *!MEI!NT* (Z. 268).

Auf die Frage der Lehrerin antwortet Konrad mit einem Beitrag, in dem er Teile der äußeren Handlung rekapituliert, ohne aber etwas Neues zum Unterrichtsgespräch beizutragen bzw. auf die Frage direkt einzugehen: *der hat das essen:: ja !RAUS!geschmissen und dann sagt der so (.) ach ja (.) also: (---) ähm:* (Z. 271 f.). Der Schüler scheint geradezu desorientiert; in jedem Fall spricht wenig dafür, dass er nun die Möglichkeit in Betracht zieht, die Äußerungen des Dieners nicht wörtlich aufzufassen. Darauf reagiert die Lehrerin wie folgt: *hat der*

denn wohl gedacht, dass der herr draußen essen will; sach mal; (.) natÜRLICH !NICH! (.) is doch !KLA!RO, er meint das also IROnisch- (Z. 274–277). Diese Erklärung ist bemerkenswert, da Müller sich damit von ihrem bisherigen Vorgehen abwendet. Nachdem in Konrads Textwiedergabe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der wörtlichen Rede des Dieners erkennbar wurden, stellte sie den Schülern verschiedene Fragen, die auf das Erkennen und Beseitigen dieser Schwierigkeiten zielten. Dabei änderte sie mehrfach die jeweiligen Aufgabenstellungen, welche die Schwierigkeiten immer stärker einkreisten, ohne diese jedoch aufzuheben. Demgegenüber gibt die Lehrerin nun explizit vor, wie die wörtliche Rede des Dieners zu begreifen ist: als ironische Äußerung.

Damit ändert sie auch kurzzeitig ihre Rolle. Trat sie bisher mehr als Moderatorin und Impulsgeberin auf, erklärt sie nun direkt, wie eine Textpassage zu verstehen ist. Währenddessen wirkt Müller emotional besonders involviert und engagiert, sowohl ihr Tonfall als auch ihre Körperhaltung verleihen ihren Äußerungen Nachdruck (s. auch die Analyse des Interviews). Bemerkenswerterweise suggeriert die Lehrerin dabei, als sei es selbstverständlich, dass es sich bei der wörtlichen Rede des Dieners um uneigentliche Sprechweise handelt: is doch !KLA!RO, (Z. 276). Zwar gab es im Verlauf des Plenumsgesprächs der Schlüsselstelle M_2 (ebenso im Rahmen des Unterrichtsausschnitts M_1) tatsächlich mehrere Beiträge verschiedener Schüler (Z. 127, 133 f., 172 f., 177), die deutlich machten, dass einigen von ihnen die ironische Ausdrucksweise bewusst ist. Zugleich zeigten die fortgesetzten Schwierigkeiten vieler Schüler mit dem Textverstehen aber auch, dass dies keineswegs für alle selbstverständlich ist.

Im Anschluss an ihre Erklärungen fragt Müller die Schüler nach Gründen für die ›manierliche‹ Reaktion des Dieners auf den Vorwurf seines Herrn: warum reagIert er denn so bewusst HÖ:Flich- (.) überTRIEBEN HÖFlich, (Z. 278 f.). Damit führt die Lehrerin eine vorausgegangene Aufgabenstellung, die höfliche Rede des Dieners in übersteigerter Form höflich vorzutragen, weiter (s. Z. 248–250). Für das Textverständnis ist ein Bewusstsein der Hintergründe der Reaktion wichtig, da es hier um die Möglichkeiten des Dieners geht, aus einer (mit Blick auf die Machtverhältnisse zwischen den Protagonisten) unterlegenen Position heraus seinen Herrn zu kritisieren, diesem dabei aber gleichzeitig die Chance zu geben, sein Gesicht zu wahren (s. die Textanalyse in Abschn. 3.1.2). Das Begreifen dieses Zusammenhangs ist gerade für *die* Schüler von Bedeutung, die bisher Schwierigkeiten mit dem Textverstehen aufweisen. So wurde ihre Lesart, nach welcher der Diener den Herrn tatsächlich missverstanden hat, nun zwar ›offiziell‹ zurückgewiesen. Aber es kann nicht vorausgesetzt werden, dass sie damit auch die Absichten des Dieners – die im Schlusssatz der Anekdote auf den Begriff der Lehre gebracht werden – begriffen haben.

Müller ruft nun zunächst Thorsten auf, der allerdings nichts zum Fortgang des Unterrichtsgesprächs beiträgt, sondern lediglich eine Einsicht signalisiert: ah SO::, ja, (Z. 281). Anschließend erhält Konrad das Wort, der mit Blick auf den Diener erklärt: wenn der so (.) also dann (.) sagen würde jetzt (-) hie' hier schmeiß das ESSen raus, dann würde er ge!FEU!ERT werden vielleicht (--) und wenn er=s ganz NETT sagt (.) dann [...] (--) beHÄLT er seinen job- (Z. 288–291). Der Schüler geht indirekt auf die Absicht des Dieners ein. Er macht sinngemäß deutlich, dass ein ›unverblühtes‹ Sprechen, bei dem der Diener seinem Ärger auch verbal Ausdruck verleiht, unter

Umständen den Verlust seiner Anstellung zur Folge hat – und vice versa. Müller reagiert daraufhin mit zum beispiel- (Z. 296). Diese Reaktion ist als Zustimmung zu verstehen. Zugleich impliziert sie, dass Konrad eine plausible, aber keineswegs eine allein mögliche Textdeutung vorgelegt hat. Dieses Verständnis von Müllers Äußerung wird auch dadurch gestützt, dass sie die Aufgabe nun nicht abschließt, sondern umgehend einen weiteren Schüler, Jan, aufruft. Dieser führt aus: vielleicht dass der HERR dann EINSieht, dass er was FALSches gemacht hat (Z. 298f.). Jan geht somit direkt auf die Absicht des Dieners ein und macht deutlich, dass dieser seinen Herrn zur Erkenntnis seiner Fehler bringen möchte. Während Konrad die Begründung dafür liefert, weshalb der Diener keine *offene* Kritik übt, stellt Jan nun dessen grundsätzliche Intention heraus. Pointiert formuliert: Konrad erklärt die Art des Verhaltens, Jan das Verhalten selbst. Insgesamt wird deutlich, dass die beiden Schüler, welche im Laufe des Plenumsgesprächs der Schlüsselstelle M_2 die größten Schwierigkeiten mit dem Textverstehen bzw. mit der Einsicht in die uneigentliche Sprechweise des Dieners aufwiesen, nach der Erklärung der Lehrerin in den Zeilen 274–277 nun wichtige Zusammenhänge der Anekdote auf den Begriff bringen können. Umgangssprachlich ließe sich auch sagen, dass bei den Schülern der Knoten geplatzt ist.

Am Schluss der Schlüsselstelle fordert die Lehrerin die Schüler erneut dazu auf, die Äußerung des Dieners betont höflich vorzutragen (Z. 311–313). Diese Aufgabe hatte sie zwar kurz zuvor schon einmal gestellt; bei deren Bewältigung jedoch hatte mancher Schüler womöglich noch kein Bewusstsein für die Funktion dieses höflichen Sprechens ausgebildet (Z. 249 ff.; s. dazu auch OSSNER 2008: 80). Demgegenüber sind sie nun vor dem Hintergrund der Erklärung zentraler Zusammenhänge des Hebel-Textes zu dieser Rezitation aufgefordert.

* * * * *

In der folgenden Zwischenbilanz wird zunächst das Vorgehen der Lehrerin bei der Er- und Bearbeitung des Hebel-Textes im Plenumsgespräch der Schlüsselstelle M_2 rekapituliert. Anschließend geht es darum, welche Rolle die von Schülern angefertigten Inhaltsangaben dabei spielen. Im Zuge einer Gesamtschau auf den Umgang mit der Textform in dieser Stunde wird dabei auch die Analyse der Schlüsselstelle M_1 einbezogen und die Frage aufgeworfen, was die Schüler über Form und Funktion der Inhaltsangabe lernen können.

Im Zuge der Untersuchungen des Unterrichtsausschnitts M_1 wurde herausgearbeitet, dass einige Schüler am Beginn der Schulstunde bei der Erstrezeption des Texts »Das Mittagessen im Hof« Schwierigkeiten mit dem Text- bzw. Ironieverstehen haben. Dabei wurde deutlich, dass die Lehrerin diese Schwierigkeiten zunächst offenbar kaum wahrnimmt. In diesem Zusammenhang ist die Frage gestellt worden, wie sich das Textverständnis der Schüler bei der Bewältigung der Aufgaben im Rahmen der Anfertigung einer Inhaltsangabe weiterentwickelt. Die Untersuchung der Schlüsselstelle M_2, insbesondere der von Konrad vorgetragenen Textwiedergabe, vom Ende der Stunde zeigt nun, dass die oben genannten Schwierigkeiten auch nach dem Verfassen der Inhaltsangaben bei einigen Schülern fortbestehen. Nun scheint Müller diese Schwierigkeiten aber auch rasch zu bemerken, denn sie orientiert die Schüler schon nach kurzer Zeit auf entsprechende Aspekte bzw. Passagen in der Textwiedergabe Konrads (Z. 66 ff.).

Die Lehrerin räumt die Schwierigkeiten nun nicht »einfach« aus, indem sie Konrads Lesart der Vorlage unmittelbar zurückweist und korrigiert. Stattdessen versucht sie, die Schüler

mittels verschiedener Fragen mehr oder minder eigenständig zur Erkenntnis und Beseitigung der Schwierigkeiten zu führen. Beim Blick auf den gesamten Transkriptausschnitt M_2 fällt jedoch auf, dass die Lehrerin dabei auf mehrere, unter der Perspektive einer Weiterentwicklung des Textverständnisses durchaus brauchbare Beiträge – das sind vor allem die von Benjamin (Z. 117–119) und Fabian (Z. 127) – gleich zum Anfang der Auseinandersetzung mit Konrads Text nicht weiter eingeht bzw. sie zurückweist. Wie kommt es dazu? Bei der Analyse wurde herausgestellt, dass diese oben genannten Beiträge zwar als Angebote zur Weiterentwicklung des Textverstehens verstanden werden *können* (im Falle von Fabian ist dieses Angebot sogar erstaunlich einfallsreich), jedoch keine richtigen Antworten im Sinne der zu dem Zeitpunkt aktuellen Frage der Lehrerin darstellen (diese hatte die Aufgabe gestellt, das problematische Textverständnis des Schülers Konrad zu rekapitulieren; Z. 109–111). Indem Müller die Beiträge der Schüler nun zurückweist, greift sie diese ausschließlich unter der Perspektive dieser Aufgabe auf. Offen bleibt, ob sie die Antworten überhaupt *auch* als konstruktive Angebote zur Entwicklung des Textverstehens, also das entsprechende Potenzial wahrgenommen hat. In jedem Fall behandelt sie die Beiträge nicht als Vorschläge zur Texterarbeitung im Allgemeinen, sondern lediglich als Antworten auf die aktuelle Fragestellung.

Hier kann von einem selektiven Fokus der Lehrerin gesprochen werden. Gemeint ist, dass sie die Beiträge der Schüler ›nur‹ im Hinblick auf die Passung zur jeweiligen Frage / Aufgabe beurteilt. D. h. umgekehrt, dass eigenständige, vom jeweils aktuellen Unterrichtsschritt abweichende, aber im Hinblick auf ein übergreifendes Ziel – wie die Entwicklung von Textverstehen – durchaus brauchbare Schülerbeiträge nicht honoriert werden. Dieses Vorgehen kann insofern als kleinschrittig bezeichnet werden, als den Schülern ›große Schritte‹ im Hinblick auf ein allgemeines Unterrichtsziel kaum erlaubt werden; vielmehr müssen sie jede Frage im Sinne ›kleiner Schritte‹ einzeln beantworten. Den Schülern wird also die Chance, auf ein größeres Ziel hinarbeiten, verwehrt.

In diesem Zusammenhang fällt des Weiteren auf, dass mit den verschiedenen Aufgaben häufig auch ein Wechsel der Perspektive auf den Lerngegenstand verbunden ist. So beginnt der Unterricht mit dem Vortrag von Konrads Text (Z. 1–52), woraufhin die Lehrerin ein speziell auf die »Regeln für die Textzusammenfassung« (Abb. 16) orientiertes Feedback fordert (Z. 54–66). Im Anschluss daran verlangt sie eine Rekapitulation von Konrads Textverständnis (Z. 66–157), dann die Entwicklung alternativer Lesarten des Ausgangstextes (Z. 159–177). Schließlich fokussiert sie auf den Originaltext selbst (Z. 179 ff.): In diesem Zusammenhang wiederum fordert sie zunächst dazu auf, das jeweilige Textverständnis anhand von Textpassagen zu belegen (Z. 179–190) und leitet dann zu der Frage über, ob das Textverständnis überhaupt anhand des Wortlauts der Vorlage belegt werden kann (Z. 218–220). Diese Frage wird dann aber unbeantwortet zurückgestellt¹⁷³ zugunsten der

¹⁷³ Da Müller die Schwierigkeiten der Schüler mit dem Verständnis der Äußerungen des Dieners sozusagen eigenständig ausräumt (Z. 274–277), auf ihre Frage nach dem Verhältnis von Textbasis und -verständnis jedoch nicht weiter eingeht (Z. 218–220), wird den Jugendlichen also nicht vermittelt, dass sie für ein adäquates Textverständnis den Wortlaut der Anekdote tatsächlich hätten überschreiten müssen. – Damit deutet sich in dieser Stunde auch an, welche Bedeutung die Lehrperson im Unterricht hat und wo die Grenzen von ›selbstständigem Lernen‹ liegen. So setzt Müller bei der Planung ihrer Stunde vor allem auf ein im Schulbuch vorgeschlagenes Konzept zur Er- bzw. Bearbeitung des Textes im Rahmen der Textform Zusammenfassung (s. BUSSE & HINTZ, Hgg., 2006; Abschn. 3.1.2). Die Analyse der Lerngruppe und der möglichen Schwierigkeiten, die diese mit dem Text haben könnte, muss sie aber ebenso eigenständig leisten wie die Leitung und Moderation der Unterrichtsstunde, in der viele Schüler mit den Unterstützungsangeboten aus dem Schulbuch *allein* nicht zu einer angemessenen Textdeutung gelangen.

abermaligen Rückkehr zum Originaltext bzw. zu Textpassagen, anhand derer ein adäquates Textverständnis zu erarbeiten ist (Z. 229–262). Dann stellt sie den Schülern eine Frage, in der es um das Verständnis der wörtlichen Rede des Dieners geht, und beantwortet diese selbst (Z. 267–277). Schließlich fragt sie die Schüler nach den Handlungsmotiven des Dieners, konkret nach dem Grund für dessen höfliches Auftreten (Z. 278–309).

Insgesamt wird deutlich, dass die Lehrerin versucht, die Schüler mittels Fragen und Aufgaben im Plenumsgespräch so weit wie möglich eigenständig zur Entwicklung eines angemessenen Textverständnisses zu führen. Dieses Vorgehen ist in hohem Maße anspruchsvoll. So z. B. ist eine Planung solchen Unterrichts nur sehr eingeschränkt möglich, da die Gedankenwege der Schüler und die Entwicklung des Plenumsgesprächs sich einer Prognose entziehen.¹⁷⁴ Hinzu kommt: Unter der Voraussetzung, dass die Schüler eine Vorstellung von den Zielen eines solchen Unterrichts aufbauen und in die Weiterentwicklung des Gesprächs aktiv einbezogen werden sollen, wird es bedeutsam, ihnen das Unterrichtsziel und das geplante Vorgehen zu vermitteln, also ihnen deutlich zu machen, was jeweils von ihnen erwartet wird.

In der Gesamtschau auf den Transkriptauszug M_2 wird nun deutlich, dass die Lehrerin ein mögliches übergeordnetes Ziel zumindest nicht direkt aufführt. In der Analyse der Schlüsselstelle finden sich überdies mehrere Indizien dafür, dass einige Schüler mit den Fragen der Lehrerin überfordert sind und womöglich nicht wissen, was von ihnen erwartet wird – das zeigt sich z. B. an den nur schwer verständlichen Beiträgen von Jan (Z. 72–74) und Konrad (Z. 271f.). Andere Schüler wiederum reagieren nicht direkt auf die jeweils aktuelle Aufgabe der Lehrerin, sondern legen Antworten vor, die eher als Beiträge zu einem möglichen übergeordneten Ziel wie der Entwicklung eines adäquaten Textverständnisses betrachtet werden können – so z. B. Benjamin (Z. 117–119) und Fabian (Z. 127). Die Lehrerin jedoch bezieht diese Antworten nicht *als solche* Beiträge in den Unterricht ein (s. o.). Außerdem ändert sie ihr Vorgehen im Hinblick auf den Status des Bezugstextes bei der Entwicklung des Textverstehens mehrfach: So fordert Müller zunächst Textbelege für die von den Schülern artikulierten Lesarten ein (Z. 179–190), deutet dann in einem ›Zwischenspiel‹ an, dass es solche Belege möglicherweise nicht gibt (Z. 218–220), und leitet im Anschluss wieder zur direkten Arbeit mit dem Text über (Z. 229 ff.).¹⁷⁵ Diese Richtungsänderungen im Unterrichtsgespräch erfolgen jedoch meist abrupt und ohne begleitende (Meta-)Kommentare. Ein sogenannter Schritt zur Seite, um den Fortgang des Plenumsgesprächs zu erläutern, unterbleibt.

Es zeigt sich also: Der Unterricht ist im Hinblick auf die zu erreichenden Ziele kaum explizit. Den Schülern wird die jeweilige Vorgehensweise nicht erläutert und ihre Äußerungen werden auch nur ansatzweise zur Weiterentwicklung des Unterrichtsgesprächs selbst einbezogen. Deshalb entsteht für viele auch kein ›Problem‹ im Sinne von EHLICH & REHBEIN

174 S. a. WAHL (1991: 144) der vermutet, dass für Lehrkräfte beim Handeln unter Druck »bestimmte Situations(auffassungs)klassen mit definierten Handlungs(auffassungs)klassen verbunden sind.« Zugespitzt formuliert könnte man Folgendes festhalten: Entscheidend ist es für Lehrkräfte beim raschen Handeln offenbar, die jeweilige Situation ›gut‹ zu erfassen; die Klassifikation derselben führt sie zu bestimmten (oft bewährten) Handlungen. – BROMME (1992: 123) sagt dazu: »Die jeweilige Handlung erscheint für den Handelnden angesichts einer bestimmten Situation zwingend – und dennoch ist sie von der Interpretation der Situation abhängig.«

175 S. a. BAUM (2010: 105): »Ein Literaturunterricht, der sensibel mit dem Phänomen des Nichtverstehens umgeht, wird sich immer in der Nähe der Sprachen des Textes und der Lernenden bewegen; er wird diskontinuierlicher und weniger programmiert, tendenziell induktiv ablaufen und er wird des öfteren versuchen, das Nichtverstehen ebenso wie das Verstehen metakommunikativ einzuholen.«

(1986: vor allem 14f.) – wie z. B. das Erkennen von Verständnisschwierigkeiten eines Mitschülers oder das Entwickeln eines angemessenen Textverstehens. Die Beiträge wiederum, die für die Entstehung und Bearbeitung eines solchen ›Problems‹ fruchtbar wären, werden nicht aufgegriffen. Stattdessen werden die Schüler immer auf die Lösung der jeweils aktuellen Aufgabe fokussiert. Damit werden sie auch dazu angehalten, ihre Beiträge auf eben diese Aufgabe abzustimmen. Sie müssen in jedem Moment wachsam sein und ihre gesamte Aufmerksamkeit dem aktuellen Unterrichtsgeschehen widmen, um die häufigen Richtungsänderungen der Aufgaben nachzuvollziehen. Die Schüler werden nicht dazu ermutigt, von aktuellen Fragen sozusagen abzuschweifen, um Beiträge zu entwickeln, die die jeweilige Aufgabe transzendieren und einem größeren Ziel gelten (s. vor allem Z. 127 ff.). Hinsichtlich eines übergreifenden Ziels bleiben die Schüler somit orientierungslos (s. a. Müllers entsprechende Reflexion der Stunde im Interview M_o: Z. 227–251; s. des Weiteren die Studie von WIELER 1989: insbesondere 112).

In der bisherigen Bilanzierung fiel kaum einmal das Stichwort ›Zusammenfassung/Inhaltsangabe‹. Das hat vor allem damit zu tun, dass die Inhaltsangabe in der Schlüsselstelle M_2 zunehmend in den Hintergrund gerät (s. a. M_o: Z. 451–476, 613 f.). Dabei steht sie am Anfang des Transkriptauszuges noch im Fokus des Plenumsgesprächs. So beginnt die Schlüsselstelle damit, dass Konrad seine in der vorhergehenden Arbeitsphase angefertigte Textwiedergabe vorträgt (bis Z. 52). Im Anschluss erhält der Schüler Feedback auf seinen Text.

Müller selbst ist es, die die erste Rückmeldung abgibt, indem sie im Anschluss an den Textvortrag umgehend eine Tempusform korrigiert (Z. 54). Überlegungen zu den Gründen dafür, dass sie *zunächst* die Zeitform anspricht, führen zurück zu den Analysen der Schlüsselstelle M_1. Im Zusammenhang der Einführung der Textform Inhaltsangabe fokussierte die Lehrerin vor allem die auf einem Plakat niedergeschriebenen »Regeln für die Textzusammenfassung« (Abb. 16). Die Norm, das Präsens zu gebrauchen, exponierte sie dabei besonders; in diesem Zusammenhang sprach sie von einer »ganz wichtigen Regel« (M_1: Z. 114 f.). Auch im Rahmen der Arbeitsphase, in der die Schüler ihre Inhaltsangaben anfertigten, erwähnte sie diese Regel mehrfach. So wies sie die Schüler in zwei Anmerkungen in der Öffentlichkeit des Klassenplenums speziell auf die Beachtung des Präsens hin. Und am Ende der Stunde – nach der Schlüsselstelle M_2 – spricht die Lehrerin in einem kurzen öffentlichen Resümee der Unterrichtsstunde vor allem Schwierigkeiten mit der Zeitform an, nicht aber Schwierigkeiten mit anderen Regeln oder dem Verständnis der Anekdote (s. Absch. 3.2.1). In einer Gesamtschau auf die Stunde kann man somit festhalten, dass Müller großen Wert auf die Einhaltung des Tempus legt bzw. die entsprechende Norm stark in den Vordergrund rückt.

Im Anschluss an die Korrektur einer Zeitform fordert Müller von den Schülern ein Feedback für Konrads Text (Z. 54 f.). Berücksichtigt man allein ihre entsprechenden verbalen Äußerungen, scheint die Richtung der geforderten Rückmeldungen offen zu sein. Jedoch orientiert sie die Schüler gestisch deutlich auf das Plakat mit den »Regeln für die Textzusammenfassung«. Damit greift sie auch eine im Rahmen der Schlüsselstelle M_1 formulierte Aufgabe auf, welche die Jugendlichen in der Arbeitsphase zu bewältigen hatten: So sollten sich die Schüler nach dem Schreiben ihre Texte gegenseitig vorlesen und Ratschläge geben, ob sie *wirklich* an die *regeln* gedacht (M_1: Z. 157) hätten. Festzuhalten bleibt, dass Müller das Schülerfeedback steuert, indem sie hier nun auf das Plakat verweist.

Dementsprechend fokussiert Fabian, der dann zu Wort kommt, auch zwei der Regeln (Z. 59–61). Dabei greift er zum einen nochmals die Tempusregel und zum anderen die erste Regel des Plakats auf, derzufolge »nur wichtige Einzelheiten« (Abb. 16, Hervorhebung von J. R.) wiederzugeben sind. Allerdings erwähnt Fabian dabei lediglich, dass Konrad wichtige Einzelheiten wiedergegeben habe, ohne zu erläutern, *inwiefern* der Schülertext der oben zitierten Norm entspricht. Es fehlt bei ihm das entscheidende Wort ›nur‹. D.h., es bleibt unklar, ob Konrad nach Fabians Ansicht so viele Einzelheiten wie (zum Verständnis der Vorlage mindestens) nötig und/oder so wenige Einzelheiten wie möglich wiedergegeben hat. Die Reaktion der Lehrerin auf dieses Feedback ist bemerkenswert: Sie verfolgt diesen wichtigen Aspekt der Textform Inhaltsangabe nicht weiter, sondern fordert umgehend einen bestimmten Begriffsgebrauch für Konrads Text. Während Fabian den Schülertext in seinem Beitrag als Geschichte bezeichnet hatte, verlangt sie nun, von der Textwiedergabe als Zusammenfassung zu sprechen.¹⁷⁶ Müller erklärt dazu: *wir ham ja aus der geschichte eine zusAMMENfassung gemacht*; (Z. 65f.). Die Lehrerin macht hier deutlich, dass etwas Bestimmtes gemacht worden ist und als was das Produkt zu begreifen ist: als Zusammenfassung.

Damit stellt sich die Frage, an welchen Aspekten die Zuordnung festgemacht und wie der Unterschied von ›Geschichte‹ und ›Zusammenfassung‹ erklärt wird. Anders gesagt: Was lernen die Schüler in dieser Stunde über die Textform Zusammenfassung? Hier ist zunächst darauf zu verweisen, dass die Lehrerin nicht direkt ausführt, worin der Unterschied der beiden Formen Geschichte und Zusammenfassung bestehen könnte. Stattdessen werden den Schülern über die Handhabung zweier konkreter Texte – des Ausgangstextes und Konrads Text – als Beispiele für eine Geschichte und eine Zusammenfassung indirekt Kenntnisse über die Formen vermitteln. Das bedeutet konkret: Anhand der »Regeln für die Textzusammenfassung« wird zu Beginn der Stunde im Unterrichtsausschnitt M_1 die Form der Inhaltsangabe eingeführt. In der Schlüsselstelle M_2 wiederum wird Konrads Text anlässlich von Fabians Feedback, das sich auf die »Regeln für die Textzusammenfassung« stützt, als Zusammenfassung präsentiert. Und auch die Lehrerin rekurrierte in ihrer Reaktion auf den Schülertext auf eine der Regeln.

Insgesamt wird deutlich: Sobald es in der Stunde um die Inhaltsangabe als Textform geht, rücken Regeln in den Mittelpunkt. Die Funktion der Wiedergabe spielt hingegen keine Rolle. Dementsprechend liegt es auch außerhalb des Blickfeldes der Akteure, dass einige der Regeln nur vor dem Hintergrund einer Zweckbestimmung des Schreibens sinnvoll umgesetzt werden können. Festzuhalten ist also: Die Schüler lernen die Inhaltsangabe/Zusammenfassung in dieser Stunde als eine Form kennen, bei der es vor allem um das Befolgen von Normen geht. Jedoch bleiben diese Normen ›blass‹, da ihre Funktion und Rolle beim Schreiben allenfalls ansatzweise erläutert wird (s. Abschn. 3.1.2). Die Jugendlichen lernen also nur bedingt etwas darüber, wozu das Verfassen von Inhaltsangaben dienen kann und wodurch sich die Textform auszeichnet.

¹⁷⁶ Dabei ist Fabians Rede von Konrads Text als Geschichte *insofern* nicht ganz falsch, als der Schüler in seiner Textwiedergabe offenbar eher einem Modus des Erzählens folgt (s. die Analyse des Schülertextes). Allerdings ist zu vermuten, dass Fabian hier eher vertrauten Begriffen und keiner bewussten Terminologie folgt, wohingegen die Lehrerin versucht, bei den Schülern einen bestimmten, fachlich fundierten Begriffsgebrauch zu etablieren.

Nun wurde schon darauf hingewiesen, dass die Inhaltsangabe *als* Textform in der Schlüsselstelle M_2 rasch in den Hintergrund rückt.¹⁷⁷ In der Folge wird die Frage, ob und inwiefern Konrad bedeutende Aspekte der Textform umgesetzt hat, nicht weiter verfolgt. Offen bleibt somit u. a., dass der Schüler in seiner Textwiedergabe mehrere der eingangs eingeführten »Regeln« – z. B. die, eigene Worte zu gebrauchen – nicht durchgehend realisiert hat. Insgesamt werden im Rahmen der Textbesprechung überhaupt nur zwei Regeln erwähnt. Und nach Fabians oben erwähntem Feedback auf Konrads Text verschiebt Müller den Fokus umgehend auf die »inhaltliche« Arbeit und die sich in dem Text manifestierenden Schwierigkeiten mit dem Verständnis der Anekdote. Nachdem eben diese Schwierigkeiten benannt worden sind, spielen die von den Schülern angefertigten Textwiedergaben im folgenden Plenumsgespräch, also im Zuge der weiteren Arbeit am Textverständnis, kaum noch eine Rolle (s. dagegen aber Z. 168).¹⁷⁸ Das bedeutet hier, die Lehrerin zieht die Inhaltsangabe / Zusammenfassung für die Lösung des inhaltlichen Problems, also der Verständnisschwierigkeiten der Schüler, nicht heran.

Auch an dieser Stelle ist wieder auf die Analysen der Schlüsselstelle M_1 hinzuweisen. Dabei wurde herausgestellt, dass der Anfertigung der Schülertexte eine sogenannte Textsicherung vorausging, bei der die Lehrerin offenbar den Eindruck gewann, dass die Schüler die Anekdote verstanden haben. Entsprechendes vermittelte sie auch den Jugendlichen (s. M_1: Z. 67 f., 90 ff.). In Abschnitt 3.1 wurde gezeigt, dass das Verfassen der Inhaltsangaben im Anschluss daran vor allem den Zweck erfüllen konnte, das (vermeintlich) bereits entwickelte Textverständnis zu festigen und formale Textnormen einzuüben. Dazu passt auch, dass Müller die Schüler insbesondere auf das Einhalten der Regeln verpflichtete (M_1: Z. 93 ff., 156 f.).¹⁷⁹ Anders gesagt, den Jugendlichen wird die Aufgabe des Schreibens der Inhaltsangabe als Aufgabe einer *Bearbeitung* des Ausgangstextes präsentiert; von einer *Erarbeitung* ist hingegen nicht die Rede.

In der Schlüsselstelle M_2 trägt nun einer der Schüler seine schriftliche Textwiedergabe vor. Diese wird anschließend im Hinblick auf die Umsetzung zweier Regeln und Schwierigkeiten mit dem Textverständnis untersucht. Jedoch werden die Textwiedergaben von Konrad und seinen Mitschülern nicht dazu genutzt, diese Schwierigkeiten en detail nachzuverfolgen oder auszuräumen. Vielmehr geraten eben diese Textwiedergaben in dem Moment in den Hintergrund, in dem die Lehrerin versucht, mit den Schülern ein von Konrads Lesart abweichendes, angemessenes Textverständnis zu entwickeln (Z. 179 ff.).

177 Als Gegenstand des Unterrichtsgesprächs ist die Inhaltsangabe in Form von Konrads Text gleichwohl für kurze Zeit weiter präsent (bis Z. 179); schließlich aber gerät auch der Schülertext in den Hintergrund. Bemerkenswerterweise wird Konrad auch später zu keinem Zeitpunkt auf die Widersprüche in seinem Text hingewiesen oder aufgefordert, seinen Text zu korrigieren, um die Brüche zwischen Einleitung, Hauptteil und Schluss zu beseitigen. Auch die stilistischen Schwierigkeiten seines Textes werden im Plenumsgespräch nicht aufgegriffen.

178 Dafür kämen durchaus mehrere Möglichkeiten in Betracht. Denkbar ist z. B. die Aufgabe, die Passung zwischen der »Rahmung« (mit Einleitungs- und Schlusssatz) und dem Hauptteil von Konrads Textwiedergabe zu überprüfen, um daran anschließend die auffälligen Brüche innerhalb des Schülertextes zu thematisieren. Möglich ist des Weiteren, Konrads Text daraufhin zu untersuchen, an welchen Stellen er sich eng an den Text hält und an welchen Stellen er darüber hinausgeht, um so zu den kritischen Passagen seines Textes überzuleiten. Auch ein Textvergleich, also das Vortragen und Gegenüberstellen verschiedener Schülertexte, kann hier zum Einsatz kommen. Neben diesen gibt es weitere Möglichkeiten. Diese exemplarische Aufzählung aber zeigt, dass die Entscheidung der Lehrerin, in dieser Situation nicht mit den von den Schülern verfassten Textwiedergaben zu arbeiten, keineswegs alternativlos ist.

179 In Abschnitt 3.1 wurde argumentiert, dass dabei allenfalls im Hinblick auf sprachlich-formale Normen eine »echte« Lerngelegenheit geschaffen wird. Grund dafür ist, dass das Schreiben der Schüler nicht funktional eingebettet wird. Nur vor dem Hintergrund einer solchen Einbettung aber können auch komplexe Aspekte der Textform wie die Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem sinnvoll umgesetzt und trainiert werden.

Die Rolle, welche die Inhaltsangabe in der von Müller gehaltenen Stunde spielt, lässt sich somit wie folgt auf den Punkt bringen: Als *Textform* wird die Zusammenfassung mit bestimmten Regeln verknüpft. Anhand der (Nicht-)Einhaltung dieser Regeln lässt sich demzufolge bestimmen, um welche Textform es sich jeweils handelt (s. M_1: Z. 117f.; M_2: Z. 59–66). Dabei erhalten sprachlich-formale Normen großes Gewicht. Mit Blick auf die *Funktion* der Zusammenfassung ergibt sich folgendes Bild: In der gesamten Stunde gibt es keine Erklärungen zum Zweck des Verfassens einer entsprechenden Textwiedergabe. Obwohl es sich um eine Einführungsstunde handelt, fehlen Ausführungen, aus welchem Grund man Inhaltsangaben schreiben könnte, vollständig.

Die Funktion des Schreibens der konkreten Textwiedergaben bleibt dann ebenfalls diffus. So bettet die Lehrerin das Verfassen der Zusammenfassungen nicht in einen kommunikativen Kontext ein. Und eine heuristisch-epistemische Funktion kommt ebenfalls nicht zum Tragen. Grund dafür ist: Müller nutzt die (Anfertigung der) Inhaltsangaben nicht zur (Weiter-)Entwicklung von Textverstehen. Sobald sie davon ausgeht, dass die/viele Schüler den Ausgangstext verstanden haben, tritt die Inhaltsangabe auf den Plan (M_1). Sobald sie anhand eines Schülertextes aber gewahr wird, dass einige der Jugendlichen Schwierigkeiten mit dem Textverstehen haben, tritt die Inhaltsangabe wieder in den Hintergrund (M_2). Somit stellt das Verfassen der Inhaltsangabe in dieser Stunde lediglich eine Möglichkeit zur Kontrolle von Textverständnis und zum Einüben von sprachlich-formalen Textnormen dar (s. a. M_0: Z. 548–560). Im Vordergrund des Umgangs mit den schriftlichen Wiedergaben steht also die Darstellung von Textverständnis im Hinblick auf sprachlich-formale Normen, nicht aber die funktional angemessene Wiedergabe eines Textes oder die Entwicklung von Textverstehen.

3.3 Das Interview M_0: »Das erfass ich ja nich mit ner schriftlichen Inhaltsangabe.«

3.3.1 Frau Müller als Lehrerin

Frau Müller ist Lehrerin an einer Haupt- und Realschule, die von circa 450 Schülern besucht wird. Im Anschluss an das Abitur studierte sie die Fächer Deutsch und Kunst auf Lehramt und absolvierte danach ihr Referendariat. Ihre darauffolgende Tätigkeit als Lehrerin und Fachseminarleiterin Deutsch wurde dann unterbrochen durch eine mehrjährige Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Derzeit unterrichtet sie an ihrer Schule vor allem das Fach Deutsch – in der Klasse, in der die Aufzeichnungen stattfanden, seit über zwei Jahren. Daneben leitet sie Förderkurse Deutsch und eine Theater-Arbeitsgruppe. Außerdem ist sie Lehrbeauftragte an einer Universität, an der sie seit vielen Jahren Veranstaltungen im Bereich Literatur und Theater gibt. Müller besucht regelmäßig Fortbildungen, insbesondere zu den Themen Theater und Psychologie, u. a. zum Autor und Regisseur Augusto Boal sowie zum Mitbegründer der Psychoanalytischen Vereinigung Carl Gustav Jung. Darüber hinaus arbeitet sie an der Gestaltung von Schulbüchern mit.

Die Berufswahl begründet Müller zunächst (leicht ironisch) mit der mangelnden Kenntnis von Alternativen: Weil ich gar nich so viele Berufe KANNTE (Z. 846f.). Sie macht dann deutlich, die Ergreifung des Lehrerberufs in der Retrospektive als günstige Fügung zu betrachten. So erklärt die Lehrerin, sie habe gedacht, dass sie mit Kindern ganz gut arbeiten könne und das habe sich als großes Glück (Z. 849)

erwiesen: Weil es hat mir wirklich IMMER immer Spaß gebracht (Z. 849f.). Müller räumt dann aber ein, dass es hier auch Ausnahmen gibt und verweist auf kritische Unterrichtssituationen, die sie wie folgt erläutert: Das ganze Wohlgewollen und methodische Wissen und was man sonst noch so draufhat, das GREIFT dann nich (Z. 853f.). Vor diesem Hintergrund betont sie aber nochmals, dass es sich insgesamt um einen Beruf handle, der mir WIRKLICH Freude macht (Z. 855f.). Als weiteren Faktor für diese Freude im Beruf führt sie an, kreative Fächer (Z. 856f.) zu unterrichten, wobei sie zu verstehen gibt, Deutsch ebenfalls als kreatives Fach zu begreifen – die sich in diesem Zusammenhang andeutende sehr positive Konnotation von ›Kreativität‹ zeigt sich im Übrigen im gesamten Interview.¹⁸⁰ So skizziert Müller das Bild einer eher ›zufälligen‹ Berufswahl, die sie im Nachhinein trotz gelegentlicher Schwierigkeiten im Unterricht aber als Glücksfall betrachtet.

Zum Stellenwert des Lesens im Unterricht erklärt die Lehrerin, dass sie Möglichkeiten probiere, alle Schüler zu aktivieren (Z. 795f., s. a. 810f.). Darüber hinaus macht sie deutlich, in ihrem Unterricht die unterschiedlichen Lerntypen (Z. 799f.) anzusprechen zu wollen – Müller weist damit implizit darauf hin, dass Schüler von verschiedenen Arten des Lernens unterschiedlich stark profitieren können. Die Lehrerin wendet diese Einsicht eigenen Angaben zufolge im Zusammenhang des Lesens an. Dementsprechend führt sie auch verschiedene Methoden der Leseförderung auf – z. B. leises Lesen im Gehen, Murmeln von Texten, Lesen in Kleingruppen und sogenanntes Tandem-Lesen – und verweist in diesem Zusammenhang auf neuere fachdidaktische Literatur (Z. 800–825; s. ROSEBROCK & NIX 2010). Dabei grenzt sie sich explizit von bestimmten Praktiken des Lesens ab: Und natürlich NICHT dieses einen unbekannten Text am Anfang LESEN lassen, laut lesen lassen. Das geht ja gar nich (Z. 811–814). Festzuhalten ist: Müller demonstriert ihre Wertschätzung des Lesens im Unterricht und zugleich auch, über Kenntnisse aktueller Entwicklungen in der Lesedidaktik sowie ein breites Repertoire an entsprechenden Fördermethoden zu verfügen.

3.3.2 Zum videographierten Unterricht

Im Rahmen ihrer Äußerungen zum Leistungsstand der Klasse, in der die Videoaufzeichnungen stattfanden, unterscheidet Müller ›Lernbereiche‹ und gibt zu verstehen, die Schüler in Abhängigkeit davon deutlich verschieden einzuschätzen. So erklärt sie: Und wenn ich auch Aufgaben im Bereich Kreatives Schreiben anbiete oder ja überhaupt kreative Darstellungs- und Äußerungsmöglichkeiten, dann sind die top und MOTIVIERT. Und wenn=s um kognitive Leistungen geht, sind sie [...] eher unteres Level für ne Realschulklasse bis auf WENIGE Ausnahmen (Z. 297–302; s. a. 404–411). Sie gibt weiter zu verstehen, dass die Schüler große Schwierigkeiten im Bereich Rechtschreiben haben, die für sie in diesem Ausmaß singulär sind: Obwohl ich

¹⁸⁰ Dabei ist Müllers Begriff von Kreativität nicht einfach zu beschreiben, sie gebraucht den Ausdruck z. B. im Zusammenhang bestimmter Arbeitsaufträge und Arbeitsformen, aber auch zur Charakterisierung der Schüler und eben des Faches Deutsch (s. Z. 290–300, 324f.).

Ähnliche Schwierigkeiten zeigen sich auch im Hinblick auf Müllers Verständnis kognitiver Leistungen. Der Versuch wiederum, entsprechende ›Vagheiten‹ in der Analyse aufzulösen, ist aus methodischer Sicht abzulehnen, da er das Material verzerren würde (s. Kap. III).

da alles, was man methodisch so PROBIERT, das hab ich natürlich alles gemacht, rauf und runter mit Wörterbüchern und Überarbeitung von Texten und so. Aber das reicht nich, weil es sie auch nich wirklich INTERESSIERT (Z. 306–310). Die Lehrerin führt schließlich aus, dass die Schüler im Bereich Grammatik ebenfalls große Schwierigkeiten haben und verweist auf entsprechende Probleme im Umgang mit den Grundwortarten.

Insgesamt ist bemerkenswert, dass Müller im Interview die Leistung und Motivation der Schüler nach ›Lernbereichen‹ differenziert beurteilt. Während sie die Schüler im Zusammenhang kreativen Schreibens generell positiv einschätzt, bringt sie im Zusammenhang »kognitiver Leistungen« (Z. 300) ebenso wie im Zusammenhang von Rechtschreibung und Grammatik trotz des Hinweises auf Ausnahmen ihre im Allgemeinen ›ernüchterte‹ Haltung zum Ausdruck. Da die Lehrerin darauf verweist, in methodischer Hinsicht alles gemacht (Z. 308) zu haben, erscheint sie im Hinblick darauf, die diesbezügliche Entwicklung der Schüler im Unterricht aktiv voranzutreiben, gar etwas ratlos.

Im Rahmen ihrer Äußerungen zur videographierten Unterrichtsstunde fällt auf, dass Müller ihr Verhalten immer wieder (oft sehr) kritisch kommentiert (Z. 33ff., 57f., 125f., 185f., 203ff., 349ff.), insbesondere im Hinblick auf ihre Vorgaben und den – wie sie sagt – »Handlungsspielraum für Schüler« (s. Z. 33, 185, 251, 234, 277, s. a. 324, 709). Den Beginn der Unterrichtsstunde (s. Schlüsselstelle M_1) empfand Müller nach eigener Aussage als motivierend (Z. 418). Sie führt weiter aus: Da war ne KonzentRATION, die haben alle zugehört. Sie ham sich auch ganz gut beteiligt. Also die spontanen Äußerungen war= auch BRAUCHBAR. Also ich konnte dann auf dieser Basis weiterarbeiten (Z. 423–426; s. a. 433f.).¹⁸¹ Ebenso gibt sie aber zu verstehen, eine falsche Vorstellung vom Textverständnis der Schüler erhalten zu haben. So sagt sie: Nach dem ersten Vorlesen in der Eingangsphase der Stunde hatte ich auch den Eindruck im Plenum, dass die Schüler das verstanden haben. Weil die ersten Äußerungen, die waren durchaus so, dass man, dass ich den Eindruck hatte, die Schüler haben die Intention verstanden, den Inhalt verstanden (Z. 193–198). Erst beim schriftlichen Ausführen habe sie bei einzelnen Schülern, die sich in der Eingangsphase gar nicht zu Wort gemeldet hätten, gemerkt, dass das durchaus nicht so klar und diese Ironie im Sprechen überhaupt nicht deutlich geworden sei. An anderer Stelle äußert sich Müller ähnlich: Der Gesamteindruck bezog sich ja eigentlich nur auf die, die drankamen und die durchaus was sagen konnten. Aber dass dann noch ne Reihe nur hörten und das auch gar nich so richtig mitgekriegt

¹⁸¹ Das Vorgehen, den von ihr vorgelesenen Text von einem Schüler mündlich zusammenfassen zu lassen, begründet Müller folgendermaßen: Sie habe gedacht, bei einer mündlichen Zusammenfassung seien die Schüler erstmal spontan. Wenn sie das aufschreiben, kann beim Schreiben ne Verzögerung einsetzen. Und dieses mündliche Zusammenfassen, einer macht da, die anderen hören zu, können sich einbringen, korrigieren (M_0: Z. 517–520). Wie bei der Analyse der Schlüsselstelle M_1 gezeigt, wurde Konrads mündliche Inhaltswiedergabe der Anekdote »Das Mittagessen im Hof« tatsächlich im Plenum besprochen und »korrigiert«: Allerdings bezogen sich diese »Korrekturen« ausschließlich auf die formale Gestaltung der Wiedergabe, nicht auf das sich darin manifestierende Textverständnis (s. dazu weiter im Haupttext).

hatten, was da passiert war, das wurde ja nich DEUTlich in dieser Phase (Z. 428–433).

Diese Äußerungen Müllers sind vor dem Hintergrund der Schlüsselstellenanalyse bemerkenswert, denn die Lehrerin formuliert im Interview zu keinem Zeitpunkt Überlegungen, nach denen auch *die* Schüler, welche sich am Anfang der Unterrichtsstunde äußerten, Schwierigkeiten mit dem Text- bzw. Ironieverstehen gehabt haben könnten. Vielmehr gibt sie zu verstehen, eine falsche Vorstellung vom Verstehen *aller* Schüler – also vor allem derjenigen, die am Stundenbeginn *nicht* zu Wort kamen – entwickelt zu haben. So verweist sie im Interview auf die Schüler, die sich überhaupt äußerten. Ihr zufolge deuteten deren Wortmeldungen darauf hin, dass sie den Text verstanden haben, was Müller nach eigenem Bekunden zu dem Schluss brachte, alle Schüler hätten den Text begriffen. Dass aber *auch* – wie in Abschnitt 3.1 herausgearbeitet wurde – die Beiträge derer, die zu Wort kamen, Schwierigkeiten mit dem Textverstehen anzeigen, thematisiert sie im Gespräch mit dem Forscher nicht.

Die Lehrerin führt im Hinblick auf die von ihr angebotenen Hilfestellungen zum Schreiben der Zusammenfassung – das sind ein Plakat mit Regeln für die Textform (s. Abb. 16) sowie Fragen zum Verständnis des Ausgangstextes (s. Abb. 17) – aus, dass die Schüler diese verwenden konnten (Z. 436). Sie erklärt aber weiter, sie glaube, diese Hilfen seien ein bisschen zu komplex gewesen, es seien zu viele Regeln gewesen, weil auf der Inhalts- und auf der Sprachebene Hilfen gegeben worden seien: Das war zu viel (Z. 439 f.). Müller macht damit deutlich, die Unterstützungsangebote (im Nachhinein) als nicht optimal zu betrachten. Ihre Entscheidung für diese Angebote erläutert sie dann wie folgt: Ich hab mich da aber auch an das eingeführte Buch gehalten. Das is ja in ETWA im wortstark-Buch, mit dem wir arbeiten, DRIN. [...] Diese eine Aufgabenstellung, nich? Auch mit diesen Fragen [...] (Z. 440–445). Die Lehrerin bezieht sich hier auf das in der Klasse verwendete Lehrwerk und die dort abgedruckten Vorschläge zur Bearbeitung des Ausgangstexts für die Inhaltsangabe, die – wie bei der Analyse herausgestellt wurde – in wesentlichen Punkten den Unterstützungsangeboten Müllers gleichen (s. BUSSE & HINTZ, Hgg., 2006).¹⁸² Ihre Äußerungen deuten nun an, dass sie dem Schulbuch mit einer bestimmten Erwartung begegnet ist – der Erwartung, dass die darin abgedruckten Angebote auch ›funktionieren‹ (s. dazu auch Z. 500–502).¹⁸³

Im Rahmen der Betrachtung von Ausschnitten der Schlüsselstelle M₂ macht Müller deutlich, erst im Rahmen des Plenumsgesprächs am Ende der Stunde die Schwierigkeiten der Schüler mit dem Textverstehen bemerkt zu haben (s. o. und Z. 187–191). Ihre Reaktion darauf erläutert sie wie folgt: Und dann, das is jetzt wieder, was dann

¹⁸² Im Schulbuch sind die von der Lehrerin eingesetzten Hilfestellungen allerdings unterschiedlichen Vorgehensweisen bei der Bearbeitung des Ausgangstexts zugeordnet und es finden sich dort keine Angaben dazu, ob sie ›gemeinsam‹ verwendet werden können/sollen.

¹⁸³ Trotz des spekulativen Charakters kann es instruktiv sein, den möglichen Implikationen der oben wiedergegebenen Interviewpassage weiter nachzuspüren. So entsteht der Eindruck, dass Müller ihre Entscheidung für die Hilfestellungen mit dem Verweis auf das Lehrwerk ›legitimieren‹ möchte. Insofern könnte man auch von einer Art Delegationsprinzip sprechen: Aus dieser Perspektive ist das Schulbuch eine ›Instanz‹, die Verantwortung dafür zu tragen hat, dass ihre Angebote angemessen sind und auf die man sich ›rechtfertigend‹ berufen kann. Vor diesem Hintergrund lesen sich ihre Äußerungen auch als Ausdruck der Überraschung über die Komplexität der Hilfestellungen. Möglicherweise hat die Lehrerin im Allgemeinen Erfahrungen gemacht, dass sich in Schulbüchern in der Regel ›angemessene‹ Unterstützungsangebote zur Arbeit mit Texten finden.

leicht PASSIERT, jetzt möchte die Lehrerin unbedingt, dass das jetzt kommt und alle das nachvollziehen können. Und dann entsteht ne gewisse Ungeduld, hier war das sogar körpersprachlich da, unbewusst. Aber ich war etwas irritiert, dass sie diese Schlüsselstelle, is ja ne Schlüsselstelle im Text, dass die nich von allen [...] Schülern erkannt worden war (Z. 203–210). Ihr weiteres Vorgehen in dieser Situation beschreibt sie wie folgt: Ich werde immer dominanter, körpersprachlich und in der Art meiner Denkanstöße, ihr !MÜSST! es doch jetzt endlich haben, ihr !MÜSST! jetzt endlich eigentlich d=rauf kommen (Z. 230–234). Dieses Vorgehen bewertet sie kritisch und meint begründend: Es war=n ja Äußerungen da, wo man durchaus merkt, die sind auf=m richtigen WEG (Z. 241–243). Insofern Müller damit auf von ihr in der Unterrichtsstunde nicht weiter verfolgte Beiträge der Jugendlichen rekurriert, die auf ein adäquates Textverständnis hindeuten, deckt sich diese Einschätzung mit der Analyse der Schlüsselstelle in Abschnitt 3.2 (s. u. a. M_2: Z. 117–119, 127).

Schwierigkeiten der Schüler hat die Lehrerin aber nicht nur im Hinblick auf das Textverstehen wahrgenommen, sondern auch im Hinblick auf den Umgang mit dem Tempus (Z. 26f., 278–283, 328–330). Dabei macht sie deutlich, dass beide »Probleme« für sie unerwartet waren. So spricht Müller davon, die Schwierigkeiten der Schüler mit dem Verständnis des Verhaltens einer der Figuren aus der Textvorlage in ihrer Stundenplanung nicht berücksichtigt zu haben (s. Z. 191–193). Mit Blick auf die Einhaltung des Präsens wiederum erklärt sie: Da sind so viele, die ne Klippe in dem Gebrauch der Zeitform sehen. Das [...] war schon für mich ne Irritation, weil [...] damit hatt ich so gar nich gerechnet (Z. 281–283).

Die gesamte Unterrichtsstunde charakterisiert Müller als in weiten Bereichen lehrerzentriert und eher traditionell (Z. 349f.). Sie spricht auch davon, dass es eine eher konventionelle Stunde (Z. 373f.) gewesen sei. Diese Einschätzung bezieht sie auf verschiedene Aspekte des Unterrichts: auf den Beginn der Stunde mit dem Vorlesen des Textes, das folgende Unterrichtsgespräch – welches sie Frage- und Antwort-Spiel (Z. 352f.) nennt –, die anschließend präsentierten Unterstützungsangebote zum Schreiben der Zusammenfassungen (s. M_1) sowie den Schluss der Unterrichtsstunde mit der Besprechung eines Schülertextes im Plenum (s. M_2). Diesem Ende der Stunde stellt sie die Arbeitsphase, in der die Schüler sich ihre Texte auch gegenseitig vorlesen sollten, gegenüber: Also gut, sie konnten sich mit=m Partner austauschen, das war ja nun wenigstens n bisschen schülerorientiert. Aber am Schluss auch dann wieder die Präsentation. Also eigentlich war das [...] ne sehr traditionelle Unterrichtsstunde (Z. 358–362). An dieser Stelle scheint Müller ihre Stunde nicht nur zu beschreiben, sondern auch (tendenziell negativ) zu beurteilen (s. a. Z. 276–280).

Ebenso macht sie aber deutlich, dass ihr Vorgehen in der Stunde eng mit dem Thema bzw. dem Lerngegenstand verknüpft sei: Ich hab mir darüber auch Gedanken gemacht und mir is aber zu der schriftlichen Zusammenfassung nich viel was anderes EINGefallen (Z. 362–364). Dabei

scheint die Lehrerin ihr Vorgehen im Unterricht einerseits als unangenehm zu empfinden (s.Z. 376–382), es andererseits jedoch im Rahmen der schriftlichen Zusammenfassung gleichsam als notwendig zu begreifen. So erklärt sie, sie habe da gar nicht so=ne großen Zugriff, so zu arbeiten sonst. Aber es [...] hatte hier was mit dem Thema zu tun (Z. 382–384; s.a. 391f.). Auf diese Weise entsteht der Eindruck, dass Müller den Aufbau der Stunde und ihre Art des Unterrichtens als vom Lerngegenstand bestimmt erfährt – oder zugespitzt formuliert: ihren Unterricht im Zusammenhang der Arbeit mit der Inhaltsangabe als alternativlos erlebt (s.a. W_o: Z. 412–414).

Da die Lehrerin eher negative Emotionen mit diesem Unterricht verbindet, wohingegen sie generell von einer Freude bei der Berufsausübung spricht (s. Absch. 3.3.1), scheint es auch wenig überraschend, dass sie die aufgezeichnete Stunde als in mehrerlei Hinsicht untypisch beschreibt: Eher untypisch war, dass ich doch stark im Mittelpunkt stand und dass die Schüler eigentlich in EINZELarbeit gearbeitet haben. Und dass die Motivation auch nicht so ne große Rolle spielte (Z. 399–402; s.a. 797f.). Eine fehlende ›Motivierung‹ sieht sie in anderer Hinsicht auch bei der Schreibaufgabe. So gibt Müller weiter zu verstehen, dass den Schülern der Zweck des Schreibens nicht erläutert wurde: Es gab ja auch zum Beispiel gar keine BEGRÜNDUNG, !WARUM! sollen wir das zusammenfassen? (Z. 402–404; s. dazu Absch. 3.1).

In einem Resümee ist zunächst festzuhalten, dass die Lehrerin mehrfach auf Schwierigkeiten der Schüler mit dem Verstehen der ironischen Passage des Ausgangstextes einerseits sowie mit dem Tempus der Inhaltsangabe andererseits hinweist (Z. 26f., 192f., 229–236, 278–283). Bemerkenswert ist hier vor allem, dass Müller eigenen Aussagen zufolge durch die Schwierigkeiten sowohl mit dem Textverständnis als auch mit der Textform (zumindest in der massiven Art und Weise) irritiert war und diese nach eigenen Angaben nicht erwartet hatte (Z. 208, 235, 279, 282f.; s.a. 470f., 636–638). Nun handelte es sich – wie die Lehrerin im Interview bekräftigt – bei dem videographierten Unterricht um eine Einstiegsstunde. Ich hab ja jetzt vorher keine Inhaltsangaben gemacht (Z. 496f.). Gerade vor diesem Hintergrund ist auffällig, dass sie sich über die Schwierigkeiten der Schüler überrascht zeigt, denn offen bleibt dabei, mit welchen möglichen Schwierigkeiten die Lehrerin in einer solchen Einführungssituation überhaupt rechnete.¹⁸⁴

Darüber hinaus sind Müllers Äußerungen zu ihrem Vorgehen in der Stunde bedeutsam. In diesen manifestiert sich, pointiert gesagt, ein ›Unbehagen‹, welches ihre Art des Unterrichtens betrifft (Z. 191–241, 349–361). In dem Zusammenhang wird deutlich, dass sie eben diese Art des Unterrichtens als vom Lerngegenstand bedingt erfährt (Z. 362–392). So macht sie deutlich, für ihr Vorgehen im Zusammenhang der schriftlichen Zusammenfassung kaum Alternativen zu erkennen. Das bedeutet: Müller betrachtet den von ihr gehaltenen Unterricht als unangenehm, gleichzeitig sieht sie im Rahmen der Textzusammenfassung keine Perspektiven, dies zu ändern. Wenngleich es sich im Interview nur vereinzelt

¹⁸⁴ Diese Frage stellt sich auch gerade vor dem Hintergrund dessen, dass einerseits der Ausgangstext für die Schüler unbekannt war, die Lehrerin andererseits generelle Schwierigkeiten der Schüler im Bereich Grammatik konstatiert (s.o. im Haupttext).

andeutet, so kann doch angenommen werden, dass diese Konstellation zu heiklen Situationen führen kann, die von allen Beteiligten als belastend empfunden werden.¹⁸⁵

3.3.3 Einschätzungen zur Inhaltsangabe

Wie bereits in Kapitel III erläutert, wurde der Leitfaden für die Interviews nach dem ersten, mit Müller geführten Interview vor allem im Hinblick auf Fragen zur Textform Inhaltsangabe überarbeitet – und d. h. in erster Linie, es wurden Fragen ergänzt. Da sich die Lehrerin in anderen Passagen des Gesprächs mit dem Forscher kaum zur Inhaltsangabe als Textform im Allgemeinen – also über den Kontext der videographierten Unterrichtsstunde hinausgehend – äußert, fallen die folgenden Darstellungen sehr kurz aus.

Müller verwendet Inhaltsangaben nach eigener Aussage vor allem im Zusammenhang der Arbeit am Textverstehen: Also üblicherweise setz ich die so ein, dass es vielleicht ne Basis erst mal für's Verständnis der INHALTSebene is (Z. 565f.; s. aber Z. 556–560). Auf Nachfrage bestätigt die Lehrerin, dass die Inhaltsangabe für sie am Beginn der (schriftlichen) Auseinandersetzung mit einem Text steht (Z. 569–585). Zugleich gibt sie aber auch zu verstehen, dass das Verfassen von Inhaltsangaben bei der Arbeit mit Texten an Grenzen stößt. So spricht sie davon, dass bei der Textarbeit Gestaltungselemente in der Funktion (Z. 585f.) erkannt werden sollen und erklärt dann mit Verweis auf die von ihr als Schlüsselstelle bezeichnete Passage aus »Das Mittagessen im Hof«, das ist die ironische Rede des Dieners, exemplarisch: Warum setzt der da jetzt diese HÖflichkeit ein, diese übertriebene, ne? Und was zeigt das auf der Beziehungsebene? Aber das [...] erfass ich ja nich mit ner schriftlichen INHALTSangabe (Z. 587–590). Deutlich wird hier, dass Müller hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der sprachlichen Darstellung (sowie deren Implikationen) in einem Ausgangstext eine Inhaltsangabe als wenig gewinnbringend betrachtet – dabei lässt sie offen, ob es ihr hier um die Inhaltsangabe als Mittel zur Entwicklung oder Artikulation von Textverstehen geht.

Die Lehrerin macht im Interview des Weiteren deutlich, dass sie die Inhaltsangabe in der Regel im achten Jahrgang thematisiert (Z. 499f., 645f.). Als eine Funktion im Rahmen von Textarbeit führt sie aus: Und wenn wir Texte haben, benutz ich das manchmal als Einstieg, so dieses fass doch nochmal eben kurz zusammen. Was is denn da eigentlich passiert? So. Aber eher mündliche Formen. Nich alles aufschreiben mit sprachlichen Besonderheiten (Z. 645–649). Damit unterscheidet Müller die Inhaltsangabe als mit sprachlichen Besonderheiten bzw. Normen verbundene *Textform* von der Anforderung/Tätigkeit des Inhalte-Wiedergebens ohne formale Vorgaben.¹⁸⁶

¹⁸⁵ Im Zusammenhang von Äußerungen zur Auswahl von Texten für den Unterricht führt Müller denn auch aus: Nur was man selber interessant findet, kann man auch gut rüberbringen. Und wenn ich was mache, was vorgeschrieben ist, aber ich hab eigentlich gar keine Lust dazu, dann merken die das auch ganz schnell (Z. 775–778).

¹⁸⁶ Bemerkenswerterweise wird in der videographierten Unterrichtsstunde jedoch die mündliche Textwiedergabe eines Schülers an formalen Vorgaben »gemessen«, ohne dass der Schüler den Auftrag gehabt hatte, diese zu beachten (s. die Analyse der Schlüsselstelle M_1).

Zur Auswahl des Bezugstextes für die Inhaltsangabe führt Müller aus: Ich hab erst mal n überschaubaren Text GEWÄHLT, wo ich der Meinung war, der könnte [...] von der Länge her, vom Textverständnis her in Ordnung sein. Die Textsorte Anekdote kommt auch VOR, hat auch noch n gewissen Pepp (Z. 656–660). Damit bringt die Lehrerin mehrere Kriterien für die Textauswahl in Anschlag. So rekurriert sie zunächst auf die Länge und das Textverständnis bzw. die Textschwierigkeit. Müllers diesbezügliche Einschätzung des Textes als »überschaubar« (Z. 656) und »in Ordnung« (Z. 658 f.) macht deutlich, dass der Text aus ihrer Sicht weder zu lang noch zu komplex ist (allerdings formuliert sie hier ausgesprochen vorsichtig). Ihr Hinweis, die Textsorte Anekdote komme auch vor, bezieht sich möglicherweise auf externe Vorgaben, z. B. die Kerncurricula¹⁸⁷ oder schulinterne Lehrpläne; zugleich klingt dabei an, dass dieser Umstand nicht im Vordergrund ihrer Erwägungen stand. Und schließlich ist die Rede von einem gewissen Pepp (Z. 660) der Textsorte Anekdote, womit die Lehrerin die Form als solche in den Blick nimmt. Ihre weiteren Äußerungen in diesem Zusammenhang legen nahe, dass sie eine Affinität zur Anekdote hat und zudem davon ausgeht, dass die Anekdote den Schülern einen speziellen Zugang ermöglicht (Z. 684–690). Festzuhalten bleibt, dass die Lehrerin mehrere Überlegungen zur Textauswahl vorstellt, wobei solche zum ›Anspruch‹ des Textes im Vordergrund stehen.

Insgesamt wird in den Passagen des Interviews, in denen sich Müller zur Inhaltsangabe äußert, vor allem deutlich, dass sie die Textform aus einem eher kritischen Blickwinkel betrachtet. Dabei geht es ihr insbesondere um die Grenzen der Inhaltsangabe im Rahmen der Erschließung von Texten. Zur Bedeutung der Textform und der in ihrem Zusammenhang relevanten Kompetenzen äußert sie sich nicht.

4 Die Lerngruppe H

Die Lerngruppe H befindet sich im zweiten Halbjahr des neunten Jahrgangs an einer mittelgroßen Haupt- und Realschule im Raum Hildesheim. Die Hauptschulklassse besteht aus 16 Schülern – sieben Mädchen und neun Jungen – und wird im Fach Deutsch unterrichtet von dem ungefähr 60-jährigen Herrn Hartmann. Die Erhebungen wurden im zweiten Quartal 2010 durchgeführt: Aufgezeichnet wurde eine Doppelstunde mit 14 anwesenden Jugendlichen.

¹⁸⁷ Tatsächlich findet sich z. B. im Kerncurriculum Deutsch für die Realschule im Zusammenhang der für den siebten und achten Jahrgang erwarteten Kenntnisse und Fertigkeiten mehrfach der Hinweis auf die Anekdote (s. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2006 c: 16; 33).

HANS BREITENEICHNER
Begegnung mit Räubern

So ist es geschehen:

Die Sonne stand gelb wie eine polierte Messingscheibe. Der Himmel war ganz hoch oben hart und grün; wo er sich zur Erde herab wölbte, wandelte sich seine Farbe in ein zartes, blasses Blau.

Von einem Fisch ist die Rede, von einem schweren, grauen Hecht, einem listig-verschlagenen Räuber, der zwanzig Jahre alt war oder mehr und den keiner mehr an das Eisen locken würde, so oft hatte er sich wieder losgerissen. Ich nannte ihn den alten Tobias.

Tobias hatte seinen Stand weit, weit draußen. Von der allerletzten Hütte war es noch eine gute Wegstunde bis zu jener Flußstelle, wo Tobias unter dem Ufer in seinem Wasserbau lebte. Dort war der Fluß noch rasch und sogar sehr seicht. Ungefähr in seiner Mitte ragten runde Steine auf, mit Moos und Flußtang bewachsen, gleich Köpfen von Menschen, denen lange Haare ins Gesicht fallen beim Auftauchen aus dem Wasser.

Über diese Stelle schaute ich hinweg und sah das Land am anderen Ufer, steppenhaft gelb verbrannt und wirr von Steintrümmern und fußhohem Strauchwerk bestanden, in die Unendlichkeit weglaufen. Ich ertastete mit einem suchenden Blick den schmalen Horizont, zog langsam die Augen höher. Die Wölbung des Himmels hochkletternd, schaute ich dann senkrecht auf von der Felsplatte aus, auf der ich saß.

//MA//

Plötzlich blieb mein Atem aus, und mein Herz zog sich zusammen. Ich sah den Fischadler.

Er kreiste. In dieser Bewegung, leicht schwebend, seine langen, spitzen Fittiche weit ausgebreitet, schien er leblos. Ein Stück aus einer Trauerfahne ausgeschnitten und gestrafft, so hing er in der Luft.

Er kreiste tiefer. Er war ungeheuer in seiner Größe. Drohend tiefschwarz in seinem knapp anliegenden, derben Gefieder.

Und dann vollbrachte er etwas Wunderbares. Er stand bewegungslos still. Er stellte sich senkrecht in die Luft, die Beine hängend, die Krallen hart nach hinten gezogen. Den Kopf hielt er geneigt. Seine Augen, bernsteingelbe, stechend scharfe, beißende Feuerfunken, starteten auf den Fluß und suchten. //MA//

In diesem Augenblick dachte ich wieder an den Hecht Tobias. Vorhin noch hatte ich ihn beobachtet. Er stand unter dem Adler. Im Hinterhalt hinter einem großen Stein lauerte er auf vorüberziehende Beute. Blitzschnell stieß der Adler nieder. Er schlug seine Fänge, viele spitze kleine Messer, mit aller Wucht in den feisten Rücken des schweren Hechtes. Dabei stieß

er einen Schrei aus. Beutelüstern, hell krächzend und zugleich durchdringend gierig. Das Wasser um ihn schlug auf wie ein großes weißes Maul und verschlang ihn. Tobias schoß, wie ein grüner Lichtstrahl fliegend, auf den Grund des Flusses. Er riß den Angreifer mit. Sekundenlang kochte an dieser Stelle das Wasser in kleinen Strudeln.

Dann tauchte der Adler wieder auf, schlug rauschend mit den Flügeln das gischende Wasser, das hell platschte und dann wieder dumpf hallte. Das Wasser bildete bläulich-weiße, zerfetzte Tücher, die auf und nieder flatterten.

Schon hatte der Adler die Luft wieder gewonnen, so weit, daß nun auch Tobias in den Klauen des Vogels über dem Wasser hing. Er war unförmig, ein Koloß. Plump und dabei schmal. Silbergrau und blitzend hart wie eine geschliffene Stahlform. Sein Gewicht allein hätte der Adler schleppen können. Aber da Tobias immer weiter schlug, ruckweise sich verkrümmend und dabei voller Verzweiflungskraft nachstoßend, war der Adler durch jede Bewegung gehemmt. Seine Flügel peitschten rasend die Luft, aber statt höher zu kommen, blieb er viele Sekunden lang über dem Wasser stehen. Und die Luft zitterte auf in diesem Kampf auf Leben und Tod zwischen Himmel und Wasser, leise und grell pfeifend, schreiend, weinend und singend zugleich. //MA//

Vielleicht erkannte der Adler jetzt, daß die Beute zu schwer für ihn war. Er versuchte, seine Krallen zu lösen und dem Fluß den Fisch zurückzugeben. Er zerrte und zerrte. Aber zu tief hatte er seine Fänge in den harten Rücken vergraben.

Da klang ein zweiter Schrei auf. Ohne Gier, aber von maßloser Empörung getragen, stieg er zum Himmel. Tobias wand sich mit kurzen Schlägen hin und her.

In blinder Wut hieb der Adler seinen spitzen Schnabel nieder. Unablässig, Schlag auf Schlag prasselten seine Hiebe auf den qualvoll sich bäumenden Fischleib.

Handbreite um Handbreite waren die Kämpfenden in den letzten Sekunden niedergesackt, da der Adler seine volle Kraft nicht mehr den Schwingen widmete. Schon berührte Tobias den Wasserspiegel.

Mit letzter Verzweiflungskraft, seinen Körper vorwärtsstoßend, warf er sich ins aufschäumende Wasser. Er spürte die Flut, wand sich weiter, zerrte den Adler mit. Und zum zweiten Male schlugen die Wellen über den Räubern zusammen.

Viele Meter entfernt von dieser Stelle tauchte der Adler wieder auf. Für den Bruchteil einer Sekunde erhob sich ein dunkler Fleck über den Wellen. Weiße Gischtzungen leckten an ihm empor. Ein schwarzer Wirbel im Wasser drehte sich rasend.

Und verging.

4.1 Die Schlüsselstelle H_1: »Vier Zeilen und fünf Minuten.«

4.1.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

In dem vom Transkriptauszug H_1 dokumentierten Unterrichtsausschnitt stellt der Lehrer den Schülern eine (Teil-)Aufgabe im Rahmen der Anfertigung einer Inhaltsangabe: das Verfassen eines Einleitungssatzes. In diesem Zusammenhang wird auch die Textform thematisch, d. h. konkret, es wird Wissen über den Aufbau und die Normen der Inhaltsangabe vermittelt / aktualisiert. Schließlich stellen einige Schüler die von ihnen erstellten Einleitungssätze in der Öffentlichkeit des Klassenplenums vor.

Im Folgenden wird zunächst kurz der Verlauf der Unterrichtsstunde im Vorfeld der Schlüsselstelle H_1 rekapituliert. Zu Beginn der Stunde werden Merkmale und Eigenschaften zweier Tiere erarbeitet – das sind Hecht und Adler, die wiederum im Mittelpunkt eines vom Lehrer später präsentierten Textes stehen (was den Schülern zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht bekannt ist). Dann kündigt Hartmann das weitere Vorgehen im Unterricht an: Demnach soll zunächst ein Text gelesen (s. Abb. 18)¹⁸⁸ und anschließend eine Einleitung zu diesem geschrieben werden. Daraufhin erhalten die Jugendlichen ein Arbeitsblatt mit dem erwähnten Text, in dem ein Kampf zwischen einem Hecht und einem Adler geschildert wird. Diesen tragen unterschiedliche Schüler im Anschluss abschnittsweise und wiederholt laut in der Klasse vor (s. zu dieser Praxis auch PIEPER 2011; GÖLITZER 2008: 285 ff., 292 u. a.). Dabei unterstützt der Lehrer sie bei Leseschwierigkeiten und korrigiert Versprecher umgehend. Im anschließenden Plenumsgespräch lässt Hartmann die Schüler das Geschehen wiedergeben: Dabei wird deutlich, dass den Schülern die bildhafte Sprache des Textes Schwierigkeiten bereitet und sie aufgrund dessen nur eine ungenaue Vorstellung davon entwickeln, wie die Auseinandersetzung zwischen Hecht und Adler endet. Schließlich wird festgehalten, dass beide den Kampf nicht lebend überstehen. Nun verteilt der Lehrer einen weiteren Arbeitszettel (s. Abb. 19)¹⁸⁹ und fordert die Schüler auf, diesen selbstständig zu lesen. Er sagt, die Schüler würden normalerweise wissen, was da drin stehe. Aus der Perspektive des Lehrers handelt es sich somit um etwas der Klasse Bekanntes, mithin eine Art Wiederholung. Dann liest die Schülerin Julia die Hinweise auf dem Zettel bis zum Satz »Abstand zum Text gewahrt« vor. Im Anschluss ergreift Hartmann wieder das Wort, womit der Transkriptauszug H_1 beginnt.

Hier macht der Lehrer den Schülern zunächst deutlich, welche Aufgabe sie vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit im Folgenden mindestens noch erwartet, nämlich die Anfertigung einer Einleitung zu einer Inhaltsangabe: ob wir dann noch weitermachen, schau=n wir mal. (Z. 3f.). Damit deutet Hartmann an, dass die Schüler zu einem späteren Zeitpunkt unter Umständen auch noch den Hauptteil einer solchen Inhaltsangabe verfassen sollen. Anschließend weist er die Schülerin Julia an, den Rest des Arbeitsblattes vorzulesen (Z. 7) und fragt in dem Zusammenhang: woran müssen wir denken? (Z. 7f.). Damit macht er deutlich, dass es in den von der Schülerin im Folgenden vorgetragenen Passagen des Arbeitsblattes

¹⁸⁸ Die kursiv gesetzten Hinweise »//MA//« finden sich nicht auf der ursprünglich ausgeteilten Kopie. Sie zeigen die Stellen an, an denen der Lehrer die Schüler während des Textvortrags auffordert, Markierungen zur Unterteilung des Textes in Blöcke, die er mit eins bis vier durchnummeriert, vorzunehmen (s. dazu Abschn. 4.2).

¹⁸⁹ Auch in diesem Fall entsprechen Aspekte wie die Interpunktion (nur einige Sätze schließen mit einem Satzzeichen), die Orthographie sowie die Verwendung von Binde- und Gedankenstrichen der Darstellung auf der Vorlage.

um Aspekte geht, die beim Verfassen einer Inhaltsangabe zu beachten sind. Nun trägt Julia vor: aufbau einer inhaltsangabe; in der EINleitung werden autor, textart und titel genannt; es wird der kern der handlung zusammengefasst. (Z. 10f.). Bevor sie weiterlesen kann (der letzte Satz des Blattes ist noch nicht vorgetragen worden), ergreift Hartmann wieder das Wort und fordert Jason dazu auf, die von den Jugendlichen im Folgenden zu erledigende Aufgabe mit eigenen worten, (Z. 13) zu wiederholen. Dieser erklärt nun, die Schüler sollen diesen KOPF oder halt die einleitung schreiben, (-) wo=dann drin steht, was das für=n text IS- (-) von WEM der text is- (-) wie der (.) text heißt- (--) und ähm worum es da, also jetzt mit einem satz halt oder mit zwei sätzen, worum=s halt darin geht; (Z. 15–18). Damit erweitert er die Hinweise des Arbeitsblattes um Hinweise zur Länge der Einleitung. Er demonstriert hier also, dass ihm einige Anforderungen der Inhaltsangabe bereits bekannt sind. Anschließend präzisiert auch der Lehrer den maximalen Umfang der Einleitung – er setzt ein Limit von vier Zeilen –, worauf einige Schüler mit dem Ausruf ›Oh‹ reagieren (Z. 20ff.). Dann wiederholt Hartmann die einzuhaltende Länge der Einleitung und nennt die Zeit, welche die Schüler für die Bewältigung der entsprechenden Aufgabe bekommen (Z. 20f.): vier ZEilen und fünf minUTEN. (Z. 27). Nachdem er die Schüler mit los geht=s. (Z. 27) zum Beginn der Aufgabenbearbeitung aufgefordert hat und es kurzzeitig etwas lauter in der Klasse geworden ist, erkundigt sich der Schüler Jason beim Lehrer noch nach der Textart der Vorlage (Z. 30) und erhält als Antwort: GE!SCHICHTE!; (Z. 32). Der Schüler fragt nun nach, einfach nur geschichte; (Z. 34), was Hartmann mit dem Bestätigung nahe legenden Diskurspartikel ne, (Z. 36) bejaht.

Inhaltsangabe
(zur Erinnerung)!!!

Merkmale einer Inhaltsangabe

- Eine Inhaltsangabe soll den Leser knapp, sachlich und möglichst genau informieren.
- Sie verzichtet auf Nebensächlichkeiten
- Die Inhaltsangabe steht im Präsens (Gegenwart)
- Eine mögliche Ich – Form wird in eine Er – Form umgesetzt.
Damit wir [sic!] der Abstand zum Text gewahrt.

Aufbau einer Inhaltsangabe

- In der *Einleitung* werden Autor, Textart und Titel genannt.
- Es wird der Kern der Handlung zusammengefasst.
- Im *Hauptteil* werden die wichtigsten Handlungsschritte in der richtigen Reihenfolge dargelegt.

Abb. 19: Arbeitsblatt. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe H.

Die folgenden ungefähr fünf Minuten der Unterrichtsstunde sind im Transkript ausgelassen. In dieser Zeit arbeiten die Schüler einzeln an ihren Texten und der Lehrer beantwortet die wenigen Fragen der Schüler, in denen es (nochmals) vor allem darum geht, welche Elemente die von ihnen anzufertigende Einleitung enthalten muss. Am Anfang dieser Phase empfiehlt Hartmann den Schülern zudem noch in einer ›halb-öffentlichen‹ Äußerung – der Lehrer sorgt nicht dafür, die kommunikative Ordnung des Plenumsunterrichts

zu etablieren und so schenken ihm auch nicht alle Schüler ihr Gehör –, ihre Einleitungen mit der Formel »In der Geschichte blablabla blablabla und so weiter« zu beginnen.

Beim erneuten Beginn des Transkriptauszugs meldet sich der Lehrer abermals mit einer ›halb-öffentlichen‹ Äußerung zu Wort. Die meisten Schüler sind dabei noch mit Schreibarbeiten beschäftigt. Der Lehrer fragt nun, ohne direkt eine Person anzusprechen, laut: wie viel woll=n wir vorlesen? (Z. 45). Ohne das Rederecht erhalten zu haben, machen mehrere Schüler unterschiedliche Vorschläge zu seiner Frage, woraufhin Hartmann festlegt, dass fünf Texte vorgelesen werden sollen (Z. 45–58). Dann erklärt er: die ersten fünf, die sich melden, lesen vor. (Z. 58f.). Im Anschluss wählt er fünf Schüler auf deren Handzeichen hin zum Vorlesen aus, wobei er jeweils auf die Jugendlichen zeigt und ihnen eine Nummer ›zuweist‹ (Z. 59–64).¹⁹⁰ Dann erhebt der Lehrer seine Stimme und verlangt von den Schülern: OKAY, bitte jetzt AUFhör=n, (Z. 64f.). Nachdem Hartmann bei der Aushandlung der Anzahl an vorzulesenden Texten nur mit einigen Schülern aus der Klasse interagiert hatte, wendet er sich nun an die gesamte Schülerschaft, fordert sie explizit zur Beendigung der Schreibarbeiten auf und etabliert eine neue kommunikative Ordnung: den Plenumsunterricht.

Daraufhin wartet er circa zwölf Sekunden, bis die Aufmerksamkeit aller Schüler erkennbar auf ihn gerichtet ist. Anschließend ruft er die von ihm zuvor ausgewählten Jugendlichen jeweils nur durch Nennung der ihnen zugeteilten Nummern auf und sagt zunächst: eins- (Z. 65). Offenbar sind sich Valerie und Jason aber unsicher, wem diese Nummer zugewiesen wurde. So nehmen sie Blickkontakt auf und stimmen sich ab, wer mit dem Vorlesen beginnt: Dabei macht Valerie deutlich, dass ihr Mitschüler den Anfang machen soll (Z. 67–69). Nun liest Jason den von ihm angefertigten Einleitungssatz vor: in der geschichte, begegnung mit räubern, von hans breiteneichner, geht es darum, dass ein fischer am fluss sitzt und einen alten hecht, der als unfangbar gilt, beobachtet; plötzlich greift ein fischadler an und es entsteht ein erbitterter, [...] kampf um leben und tod; (Z. 71–75). Im Anschluss fordert ihn der Lehrer zum nochmaligen Vortrag auf: immer das zweite mal, wissen wa doch schon, (Z. 77). Der Schüler kommt der Aufforderung nach (Z. 79–83), worauf Hartmann lediglich mit dem Aufruf des nächsten Schülers reagiert: zwei, (Z. 85). Nun liest Valerie ihren Einleitungssatz vor: hans breitner, [sic] der autor, erzählt in der geschichte begegnung mit RÄÜbern, über ein [sic] kampf zwischen einem fisch und einem vogel; (Z. 87f.). Auch Valerie trägt ihren Text auf die entsprechende Bitte des Lehrers hin ein zweites Mal vor (Z. 90–93). Dieser reagiert darauf erneut ausschließlich mit dem Aufruf des nächsten Schülers: drei- (Z. 95). Nun liest Franz seinen Text vor: in der geschichte [...] beGEGNUNG mit RÄÜbern, von hans (.) breiteneichner ist ein fischadler, (.) der einen hecht aus dem wasser holen will? [...] es entSTEHT ein (-) spiel au' (-) auf leben und tod; (Z. 97–100). Der Schüler erkundigt sich dann, ob er seinen Text abermals vorlesen soll, was der Lehrer bestätigt; daraufhin wiederholt Franz seinen Textvortrag (Z. 100–106).

¹⁹⁰ Im Interview macht Hartmann sinngemäß deutlich, dass dieses Vorgehen bei der Auswahl von Schülern zum Vorlesen ›ritualisiert‹ ist (Z. 85).

Der Lehrer ruft anschließend den nächsten Schüler auf: vier, (Z. 108). Nun liest Bene seinen Einleitungssatz vor: in der geschichte von HAnS BREIteneichner, begegnung mit räubern, wi` zeigt, wie sich ein hecht namens tobias und ein a` und ein adler, einen kampf um leben (.) und tod bieten. (Z. 110–112). Wie die Schüler vor ihm wiederholt er seinen Text nach der Aufforderung des Lehrers (Z. 114–118). Dabei ändert er das letzte Wort seines Einleitungssatzes: Während er beim ersten Vortrag davon sprach, dass sich die Tiere einen Kampf auf Leben und Tod bieten. (Z. 112), heißt es nun, dass sie sich einen solchen Kampf geben. (Z. 118). Eben darauf reagiert nun der Lehrer und schlägt eine Alternative für den Ausdruck vor: LIEfern vielleicht, ja? (-) als letztes wort, (-) einen kampf auf leben und tod LIEfern; (Z. 120f.). Dann ruft er den nächsten Schüler auf: fünf, (Z. 121). Nun liest Julia ihren Text vor: in der geschichte, begegnung mit räubern von hans breiteneichner handelt es sich um einen KAmPf zwischen hecht und adler- es geht um leben und tod; (Z. 123–125). Auch sie wiederholt ihren Textvortrag nach der entsprechenden Aufforderung des Lehrers (Z. 127–130).

Hartmann reagiert darauf wie folgt: gut gemacht habt ihr das; (---) dass wir da noch so=n bisschen dran feilen müssen, (---) IS (.) ne andere sache; (Z. 132f.). Damit endet die Schlüsselstelle. Im Anschluss geht der Lehrer nicht mehr weiter auf die von den Schülern vorgelesenen Texte ein, sondern leitet über zu einer weiteren (Teil-)Aufgabe im Rahmen der Anfertigung einer Inhaltsangabe (s. dazu die Schlüsselstelle H_2).

4.1.2 Fokussierte Analyse

Nach diesem ersten kurzen Zugriff auf den Transkriptauszug werden nun verschiedene Aspekte der Schlüsselstelle näher beleuchtet, die aufgrund der Forschungsfragen der Studie von Interesse sind (s. Kap. III): der Bezugsgegenstand der von den Schülern anzufertigenden Einleitungen (1), das Arbeitsblatt mit Hinweisen / Anweisungen für eine Inhaltsangabe (2), die vom Lehrer formulierte Schreibaufgabe (3) und die Einleitungen selbst (4).¹⁹¹

Ad 1) Zunächst wird der Gegenstand der von den Schülern zu bewältigenden Aufgabe, der Text »Begegnung mit Räubern« von Hans Breiteneichner (s. Abb. 18), der den Akteuren auf einem Arbeitsblatt vorliegt, näher untersucht. Autor und Titel des Textes sind auf dem Blatt zwar genannt, eine weitere Quellenangabe fehlt jedoch. Diese wird in der Stunde vom Lehrer auch nicht nachgeliefert. Jedoch fällt auf, dass unter dem Text Zahlen abgedruckt sind, die als Seitenzahlen identifiziert werden können. Dies wiederum deutet

¹⁹¹ Es soll an dieser Stelle noch auf etwas hingewiesen werden, was insbesondere beim Vergleich dieser Unterrichtsstunde mit den anderen, im Rahmen dieser Studie dokumentierten Stunden auffällt: Der Unterricht erscheint sehr stark strukturiert und das Verhalten des Lehrers für den Beobachter ausgesprochen »ruhig« und »bedacht«. So spricht Hartmann langsam und deutlich, er formuliert seine Anweisungen meist ohne Umschweife und Wiederholungen. Auf die sehr seltenen Verletzungen der Kommunikationsordnung bzw. Unterbrechungen seiner Beiträge reagiert er in der Regel lediglich durch längere Sprechpausen. Dabei sitzt er den größten Teil der Stunde über am Pult, auch in den Einzel- und Gruppenarbeitsphasen geht er nicht in der Klasse umher, sondern beantwortet Fragen von seinem Platz aus oder lässt die Schüler zu sich kommen. Insgesamt strahlt der Lehrer eine Ruhe aus, die auch auf die Schüler zu wirken scheint. So ist die Unterrichtskommunikation in der Klasse z. B. im Hinblick auf den Sprecherwechsel besonders bemerkenswert: Es finden sich im Unterschied zu den anderen Stunden hier erheblich weniger Überlappungen und unaufgeforderte Redebeiträge der Schüler; der Lehrer scheint die Organisation des Unterrichts zu jeder Zeit zu »kontrollieren« (s. a. H_0: Z. 1 ff., 212–218, 460–485).

darauf hin, dass es sich um eine Kopie aus einem Buch handelt. Dementsprechend erklärt Hartmann auf Nachfrage nach dem Interview, dass es sich bei dem Arbeitsblatt um eine Kopie aus dem Lesebuch »Die Fackel« aus seiner eigenen Schulzeit handle, das allerdings nicht mehr in seinem Besitz sei. Und so konnte der Lehrer auch keine genauen Angaben zu diesem Werk machen. Eine anschließende Recherche ergab, dass sich der Text von Breiteneichner in mehreren Auflagen der »Fackel« wiederfindet. Da nicht abschließend geklärt werden konnte, welche der Kopie zugrunde lag, wird hier auf die letzte, sechste Auflage, in der der Text in der vorliegenden Form abgedruckt wurde, verwiesen (s. WERNEKE, Hg., 1967: 26f.). Dort wird als Quelle des Breiteneichner-Textes »Die Neue Zeitung« aus München vom 13. Januar 1950 angegeben (s. das Inhaltsverzeichnis in WERNEKE, Hg., 1967: 3).

In dem Text stellt ein nicht näher beschriebener Ich-Erzähler das tödliche Aufeinandertreffen zweier Raubtiere, eines Hechts und eines Adlers, dar. Der Titel des Textes weist insofern bereits auf den ›Kern‹ der Darstellung, die sich der Textform Schilderung zuordnen lässt (s. a. H_o: Z. 552 ff.).¹⁹² Der Erzähler leitet seinen Text mit »So ist es geschehen« (s. Abb. 18) ein und signalisiert damit die Authentizität seiner Schilderung. Er fokussiert dann rasch den Hecht: »Von einem Fisch ist die Rede«. Darüber hinaus gibt der Erzähler dem Tier auch einen Namen: »Tobias«. Nachdem der Fisch und die Umgebung genauer geschildert worden sind, wird sein ›Antagonist‹, der Adler, geradezu unvermittelt eingeführt – »Ich sah den Fischadler« –, dann aber ebenfalls genauer beschrieben. Anschließend schildert der Erzähler den Angriff des Adlers auf den Fisch und den (Überlebens-)Kampf der beiden Tiere – dabei tritt er selbst immer stärker in den Hintergrund, was sich an selteneren selbstreferenziellen Ausdrücken zeigt. In dem gesamten Text werden sowohl die Tiere als auch die Landschaft und das Ereignis genau beschrieben. Dabei gibt der Erzähler seine Eindrücke und die Wirkungen der ›Szene‹ auf ihn wieder: »Plötzlich blieb mein Atem aus«, »Drohend tiefschwarz [...]«. Deutlich wird hier auch die ›Subjektivität‹ der Schilderung (s. u. a. FRENTZ 2006 e: 653): Der Leser wird damit sozusagen in den ›Bann‹ des Ereignisses gezogen.

Aus didaktischer Sicht ist festzuhalten, dass gerade die bildhafte Sprache des Textes für manche Schüler – denen Hartmann zufolge im Übrigen die Textform selbst zu dem Zeitpunkt unbekannt war (H_o: Z. 552–558) – eine Verstehenshürde darstellen kann. Darüber hinaus weist der Text in entscheidenden Passagen sogenannte Leerstellen auf (s. dazu STROHNER 1992; NOLD & WILLENBERG 2007): So z. B. wird der Tod beider Tiere nicht explizit deutlich gemacht, sondern eher indirekt dargestellt (s. a. Abschn. 4.1.1 zu den Schwierigkeiten der Schüler mit dem Textverstehen). Mit Blick auf die Anforderung, eine Inhaltsangabe zu verfassen, ist zunächst offen, ob die ›reichhaltigen‹ Beschreibungen die Aufgabe erschweren oder erleichtern: Einerseits können die umfangreichen Schilderungen zu der Schwierigkeit führen, die zentralen ›Ereignisse‹ zu identifizieren. Andererseits können sie

¹⁹² Im Lesebuch selbst werden die darin abgedruckten Texte am Schluss sogenannten »Stilgattungen« zugewiesen: Interessanterweise wird »Begegnung mit Räubern« hier der »Erzählung«, nicht aber der »Schilderung« – die als Kategorie ebenfalls auftaucht – zugeordnet (s. WERNEKE, Hg., 1967: 253).

Da in der von Hartmann geleiteten Unterrichtsstunde nur das Arbeitsblatt mit dem Text Breiteneichners, das Lesebuch selbst aber nicht verwendet wird, kann auf eine Analyse des Werks hier verzichtet werden. Es sei lediglich darauf hingewiesen, dass die Texte darin nach Themen wie »Lebendige Vergangenheit«, »Beruf und Berufung« oder »Menschenwege« angeordnet sind; der in der Unterrichtsstunde verwendete Text findet sich unter der Überschrift »Natur« wieder (s. das Inhaltsverzeichnis ebd.: 3–8). S. zur Diskussion um das Lesebuch nach 1945 PAEFGEN (2006: 19–21)

eine Zusammenfassung/Kürzung des Textes begünstigen, insofern es insgesamt vergleichsweise wenige ›Ereignisse‹ gibt, die im Sinne einer Inhaltsangabe wiederzugeben sind (s. a. H_o: Z. 559–561). Die Analyse der Schülertexte hat demnach zu zeigen, ob und inwiefern ihnen die Anfertigung einer Inhaltsangabe bzw. einer Einleitung zu einer solchen Inhaltsangabe Schwierigkeiten bereitet.

Ad 2) Bevor die Schüler diese Aufgabe erledigen, erhalten sie aber noch ein weiteres, vom Lehrer erstelltes Arbeitsblatt mit Hinweisen und Anweisungen zum Anfertigen einer Inhaltsangabe (s. Abb. 19). Es deutet viel darauf hin, dass es sich dabei um Informationen handelt, die für die Schüler nicht neu sind (was freilich nicht heißen muss, dass sie ihnen noch präsent sind): So ist die Inhaltsangabe in der Klasse von Hartmann selbst eingeführt worden und er spricht in dieser Stunde davon, dass den Schülern die Hinweise auf dem Arbeitsblatt bekannt sein sollten. Dementsprechend weist der mehrfach typographisch ausgezeichnete Titel des Blattes darauf hin, dass die Informationen der »Erinnerung« dienen. Die Hinweise nun werden in der Schlüsselstelle lediglich vorgetragen, aber nicht weitergehend thematisiert – und in der gesamten Stunde auch nicht wieder aufgegriffen. Insofern muss sich die Analyse auf das Arbeitsblatt beschränken. Was wird den Schülern hier nun mitgeteilt?

Das Arbeitsblatt unterscheidet mittels zweier Überschriften zwischen den »Merkmale[n]« und dem »Aufbau« von Inhaltsangaben. Im Zusammenhang der »Merkmale« wird implizit auch der Zweck des Schreibens einer Inhaltsangabe erläutert. So heißt es, dass der »Leser [...] informier[t]« werden soll. Und dies soll »knapp, sachlich und möglichst genau« erfolgen. Im folgenden Spiegelstrich wird die Forderung, knapp zu informieren, negativ gewendet: Hier findet sich die Forderung, auf Nebensächlichkeiten zu verzichten. Außerdem wird verlangt, die Inhaltsangabe im Präsens zu verfassen. Schließlich wird im letzten Spiegelstrich dazu aufgefordert, die dritte Person Singular zu verwenden. Dazu gibt es auch eine Begründung: »Damit wir [sic!] der Abstand zum Text gewahrt.« Die Anmerkungen zum »Aufbau« unterscheiden zwischen der »Einleitung« und dem »Hauptteil« einer Inhaltsangabe. In Bezug auf die Einleitung werden Elemente aufgeführt, die die Texte der Schüler enthalten sollen: »Autor, Textart und Titel«. Außerdem heißt es fast redundant, es »wird der *Kern* der Handlung *zusammengefasst*« (Hervorhebung von J.R.). In Bezug auf den Hauptteil wird darauf verwiesen, dass »die wichtigsten Handlungsschritte in der richtigen Reihenfolge dargelegt« werden sollen.

Es fällt auf, dass die Inhaltsangabe hier geradezu nebenbei in den Rahmen einer Kommunikationssituation gestellt wird, insofern von einem zu informierenden Leser die Rede ist. Damit wird indirekt auch ein Adressatenbezug gefordert. Darüber hinaus verweisen die weiteren Anmerkungen auf die ›klassische‹ schulische Inhaltsangabe mitsamt den ›traditionellen‹ Normen. Bemerkenswert ist der Versuch, zumindest eine dieser Normen – den Gebrauch der dritten Person – mit Verweis auf den Abstand zum Text zu begründen: Insofern der (imaginierte) Leser sachlich zu informieren ist, scheint eine Norm, die dazu beiträgt, die Distanz gegenüber der Vorlage zu unterstützen, durchaus funktional. Ob diese und andere Normen diese Funktion tatsächlich erfüllen können, ist in der Fachdidaktik jedoch nicht unumstritten (s. Kap. II). Festzuhalten bleibt, dass die Inhaltsangabe auf dem Arbeitsblatt zwar innerhalb einer Kommunikationssituation situiert wird, jedoch konkrete Hinweise zu Adressaten und Kommunikationszweck bzw. Schreibziel fehlen. Insofern können die Anweisungen auf dem Arbeitsblatt allein, also ohne konkrete Aufgabe, das Schreiben der Schüler nur bedingt unterstützen. Vielmehr werden hier allgemeine Aspekte

der Textform in Erinnerung gerufen. Vor diesem Hintergrund ist nun die vom Lehrer formulierte Schreibaufgabe genauer näher zu betrachten.

Ad 3) Diese Aufgabe formuliert Hartmann am Beginn des Transkriptauszuges (Z. 3–27). Hier weist er die Schüler an, die Einleitung zu einer Inhaltsangabe – er selbst spricht von dem berühmten KOPF, (Z. 6) – zu verfassen. Dabei deutet er an, dass sie später gegebenenfalls auch die Aufgabe erhalten, den Hauptteil einer Inhaltsangabe anzufertigen (Z. 3f.). Dies ist insofern bemerkenswert, als die Schüler hier dazu aufgefordert werden, *zunächst* die Einleitung zu einer optional zu erweiternden Inhaltsangabe zu verfassen. Für die Bewältigung dieser Aufgabe wird den Schülerin lediglich eine Arbeitszeit von fünf Minuten zur Verfügung gestellt (Z. 27, 38–43). Deshalb ist es ihnen kaum möglich, sich intensiver mit dem Ausgangstext auseinanderzusetzen – z. B. um die Vorlage ähnlich wie im Hauptteil einer Inhaltsangabe schrittweise zu rekapitulieren – und auf dieser Basis die Einleitung anzufertigen. Eine Gesamtschau auf den Ausgangstext bzw. eine Zusammenfassung des Kerns der Handlung, wie das Arbeitsblatt sie in der Einleitung fordert, erscheint damit als eine in hohem Maße anspruchsvolle Aufgabe (s. dazu Kap. II).

Nun muss in diesem Zusammenhang aber auch der Stundenverlauf im Vorfeld des vom Transkriptauszug H_I dokumentierten Unterrichtsausschnitts berücksichtigt werden (s. dazu Absch. 4.1.1): Nach dem gemeinsamen Lesen des Textes von Hans Breiteneichner initiiert Hartmann ein Plenumsgespräch, in dem er die Schüler zur Wiedergabe des Geschehens veranlasst. Dabei wird deutlich, dass sie die Abfolge der Ereignisse zwar richtig darlegen können, aber Schwierigkeiten mit der Einsicht haben, dass der Kampf für *beide* Tiere tödlich endet. Der Lehrer nun ›kreist‹ diese Schwierigkeiten im Gespräch ›ein‹ und schließt es erst ab, nachdem am Text belegt wurde, dass sowohl Hecht als auch Adler sterben. Am Ende des Plenumsgesprächs kann diese Einsicht als von den Akteuren geteiltes Wissen gelten. Kurzum: Im Vorfeld der von den Schülern geforderten schriftlichen Auseinandersetzung mit dem Text ist im Plenum bereits intensiv am Textverständnis gearbeitet worden. Darauf können die Schüler nun bei der Anfertigung einer Einleitung aufbauen. Allerdings ging es im Plenumsgespräch im Wesentlichen um eine Rekonstruktion der Ereignisabfolge im Text, weniger um ihre begriffliche Zusammenfassung – wie sie in der Einleitung zu einer Inhaltsangabe gefordert ist. Eine Abstraktion, also die Aufgabe, das Geschehen in wenigen Worten zusammenfassen, steht somit noch aus: Insofern bleibt die Schreibaufgabe anspruchsvoll.

Auf der Basis der Analyse des Arbeitsblattes (s. Abb. 19) fällt nun des Weiteren auf, dass der Lehrer diese Aufgabe nicht weiter situiert: D. h., die Funktion des Schreibens bleibt unklar und auch die Adressaten, von denen auf dem Arbeitsblatt die Rede ist, werden nicht weiter bestimmt. Der Lehrer weist die Schüler lediglich an, eine Einleitung zu verfassen. Insofern bleibt die *Ausrichtung* der zu erstellenden Texte völlig offen.

Dies gilt allerdings nicht für den *Umfang* der Einleitung. So führt Jason im Zuge einer Rekapitulation der von den Schülern zu bewältigenden Aufgabe bereits aus, dass die Einleitung aus ein oder zwei Sätzen bestehe (Z. 18). Entsprechende Limitierungen der Länge von Einleitungen oder Inhaltsangaben im Allgemeinen scheinen in der Schulpraxis durchaus verbreitet zu sein (s. die Analyse der Schlüsselstellen H_2, W_2, K_I; s. a. Kap. II). Jedoch kann die Anweisung, sich auf eine bestimmte Zahl von Sätzen zu beschränken, die Schüler auch zu sogenannten Bandwurmsätzen verleiten: Dabei wird die Limitierung zwar formal erfüllt, jedoch nicht ihr Zweck, die Schüler dazu zu bringen, sich kurz zu

fassen. Nun führt Hartmann selbst allerdings eine Beschränkung ein, die entsprechende ›Finessen‹ wie Bandwurmsätze deutlich erschwert. Er erklärt den Schülern: also ihr kriegt für diese einleitung, (-) !ALLER! !ALLER!HÖCHSTENS vier zeilen; (Z. 20f.). Damit wird die Länge der Schülertexte zwar nicht auf eine präzise Zeichen- oder Wortzahl, aber auf eine (in Abhängigkeit vom gewählten Papierformat und der Handschrift der Jugendlichen von Schüler zu Schüler variierende) bestimmte maximale Länge beschränkt. Mit der deutlich akzentuierten Verstärkung des Superlativs signalisiert der Lehrer, dass er diese Vorgabe strikt handhaben wird. Eine vergleichbare Beschränkung erhalten die Schüler auch in der Schlüsselstelle H_2 im Zusammenhang der Anfertigung des Hauptteils der Inhaltsangabe. In beiden Fällen gibt Hartmann jedoch keine weitergehenden Hinweise dafür, *wie* die Schüler die Vorgaben einhalten können. Hier fehlt insbesondere eine funktionale Einbettung der Schreibaufgabe(n), vor deren Hintergrund die Schüler begründet entscheiden können, was und auf welche Weise sie zusammenfassen. Die Jugendlichen werden also zur Zusammenfassung ›gezwungen‹, ohne jedoch Informationen zu bekommen, woran sie sich dabei orientieren können.¹⁹³

Ad 4) Im zweiten Teil des Transkriptauszuges lesen fünf Schüler ihre Texte vor. Bemerkenswert ist zunächst die Vorlesepraxis selbst: So tragen alle Schüler in dieser Unterrichtssequenz auf die entsprechende Aufforderung des Lehrers hin ihre Texte zweifach vor. Währenddessen macht Hartmann deutlich, dass dieses Vorgehen beim Vortrag selbst erstellter Texte der Klasse bekannt ist bzw. sein sollte, indem er mit Blick auf die Praxis des zweifachen Vorlesens gleich zu Beginn erklärt: wissen wa doch schon, (Z. 77). Im Folgenden werden die von den Jugendlichen vorgetragenen Einleitungssätze in Kürze analysiert.

Jason beginnt seinen Text mit der ›klassischen‹ Einleitungsformel und der Nennung von Textart, Titel und Autor der Vorlage: in der geschichte, begegnung mit räubern, von hans breiteneichner, geht es darum, dass ein fischer am fluss sitzt und einen alten hecht, der als unfangbar gilt, beobachtet; (Z. 71–73). Auf der einen Seite erwähnt Jason damit die Person (welche er hier als Fischer bezeichnet), die den Kampf zwischen Hecht und Adler schildert; auf der anderen Seite erklärt er aber nicht, dass diese Person der Erzähler ist. Vielmehr könnte ein nicht informierter Leser den Eindruck gewinnen, dass ein anderer Erzähler von dieser Person und ihren Beobachtungen erzählt. Weiter heißt es im Schülertext: plötzlich greift ein fischadler an und es entsteht ein erbitterter [...] kampf um leben und tod; (Z. 73–75). Auffällig ist zunächst, dass die Person bzw. der Fischer aus dem ersten Satz der Einleitung hier keine Erwähnung mehr findet. Ihre/Seine Rolle bleibt insgesamt unklar. Bemerkenswert ist des

¹⁹³ Bemerkenswert ist noch Folgendes: Die Schüler sind laut der Aufgabenstellung aufgefordert, im Einleitungssatz auch die Textart der Vorlage zu benennen. Bei der Analyse des Ausgangstextes wurde nun deutlich, dass mehrere Einordnungen möglich sind: Während die vorliegende Arbeit vor allem von einer Schilderung spricht, wird der Text im Schulbuch, aus dem er (vermutlich) kopiert wurde, als Erzählung bezeichnet (s. WERNEKE, Hg., 1967: 253). Der Lehrer wiederum erklärt *im Unterricht* auf Nachfrage eines Schülers, dass »Begegnung mit Räubern« der Textart GE!SCHICHTE!; (Z. 32) zuzuordnen ist. *Im Interview* hingegen ordnet Hartmann die Vorlage auch der Schilderung zu, macht aber deutlich, dass den Schülern diese als Genre/Textform noch nicht bekannt ist (s. H_0: Z. 554–557). Vor diesem Hintergrund scheint es, dass er im Unterricht eine konkrete Bezeichnung des Textes bewusst vermeidet. Die Einordnung des Textes als Geschichte anstelle einer Einordnung als Schilderung, die noch nicht eingeführt ist, kann somit auch als Maßnahme verstanden werden, sich auf die Inhaltsangabe zu konzentrieren bzw. den Arbeitsprozess der Schüler nicht mit weiteren Informationen zu überlasten (s. demgegenüber M_0: Z. 436–440).

Weiteren, dass Jason diesen zweiten Satz mit dem Adverb *plötzlich* (Z. 73) einleitet und im Folgenden eine Art Spannung entsteht: Dabei übernimmt er eine Wendung aus dem Text, in dem vom »Kampf auf Leben und Tod zwischen Himmel und Wasser« (Abb. 18; Hervorhebung von J.R.) die Rede ist, erwähnt den Ausgang dieses Kampfes der Tiere aber nicht.

Valeries Einleitung wiederum besteht nur aus einem Satz und ist erheblich kürzer als die von Jason: *hans breitner, der autor, erzählt in der geschichte begegnung mit RÄÜbern, über ein kampf zwischen einem fisch und einem vogel; (Z. 87f.).* Auch sie nennt zunächst alle, auf dem Arbeitsblatt (s. Abb. 19) geforderten »äußeren« Informationen zur Vorlage: Autor, Textart und Titel. Auffällig sind bei Valerie kleinere Ungenauigkeiten. So spricht sie von dem Autor *Hans breitner,* (Z. 87; s.a. H_2),¹⁹⁴ der »über *ein* Kampf« erzähle. Ihre Darstellung des Geschehens bzw. der im Text geschilderten Ereignisse ist ausgesprochen kurz, allgemein und sachlich: So ist lediglich von einem Kampf zwischen einem Fisch und einem Vogel die Rede (vermieden werden die konkreteren Ausdrücke »Hecht« und »Adler«). Knapper und dennoch treffend lässt sich der Ausgangstext in der Einleitung kaum darstellen. Insofern lässt sich festhalten, dass die Schülerin die Anforderungen der Schreibaufgabe geradezu modellhaft umgesetzt hat.

Die Einleitung von Franz besteht wiederum aus zwei Sätzen; auch er beginnt mit den formalen Angaben zur Vorlage. *in der geschichte [...] beGEGNUNG mit RÄÜbern, von hans (.) breiteneichner ist ein fischadler, (.) der einen hecht aus dem wasser holen will? [...] es entSTEHT ein (-) spiel au' (-) auf leben und tod; (Z. 97–100).* Der Schüler formuliert etwas »ungelenk«, aber dennoch verständlich und relativ sachlich. Im Vergleich mit dem Ausgangstext fällt auf, dass er zunächst den Fischadler als »eigentlich Handelnden« exponiert (demgegenüber steht am Beginn der Vorlage der Hecht im Vordergrund; s. Abb. 18). Bemerkenswert ist schließlich, dass Franz die Wendung »Kampf auf Leben und Tod« aus dem Text zu »Spiel auf Leben und Tod« variiert.

Auch Bene gibt in seiner Einleitung alle geforderten äußeren Informationen zum Text, bevor er zum Textinhalt überleitet: *in der geschichte von HANS BREIteneichner, begegnung mit räubern, wi' zeigt, wie sich ein hecht namens tobias und ein a' und ein adler, einen kampf um leben (.) und tod bieten. (Z. 110–112).* Das letzte Wort ändert er beim zweiten Vortrag seines Textes und führt aus, dass sich die Tiere einen Kampf geben. (Z. 118). Auffallend sind hier die im Vergleich stärkeren Formulierungsschwierigkeiten des Schülers. So heißt es: »In der Geschichte ... zeigt, wie ...«. Bemerkenswert ist des Weiteren, dass der Name des Hechts aufgeführt wird: Diese Namensnennung erscheint etwas unmotiviert und dem uninformierten Leser könnte sich die Frage stellen, weshalb überhaupt/nur ein Tier mit Namen eingeführt wird. Insgesamt ist aber auch die Einleitung dieses Schülers sachlich und verständlich – und somit am ehesten mit der von Valerie zu vergleichen.

¹⁹⁴ Das ist insofern bemerkenswert, als Valerie die Möglichkeit hat, diesen Namen aus dem Text »einfach« abzuschreiben. Bei der Analyse der Schlüsselstelle M_2 zeigen sich bei einem Schüler, der seine Inhaltsangabe vorliest und den Namen des Autors ebenfalls nur aus dem Schulbuch oder von der Tafel hätte abschreiben müssen, vergleichbare Schwierigkeiten. Jedoch reagiert die Lehrerin Müller dort ganz anders als Hartmann hier bei Valerie: Müller fordert wiederholt und vehement die richtige Nennung des Autorennamens.

In Julias aus zwei Sätzen bestehender Einleitung heißt es dann: in der geschichte, begegnung mit räubern von hans breiteneichner handelt es sich um einen Kampf zwischen hecht und adler- es geht um leben und tod; (Z. 123–125). Wie die anderen Schüler beginnt sie die Einleitung mit formalen Angaben zur Vorlage. Die sprachliche Verknüpfung dieser Informationen mit der Wiedergabe des Textinhalts – »In der Geschichte ... handelt es sich um ...« – ist zumindest ungewöhnlich. Insgesamt wirkt Julias Einleitung gut verständlich und sachlich. Bemerkenswert ist dabei, dass sie die Wendung »Kampf auf Leben und Tod« sozusagen in einzelne Teile separiert: Damit umgeht sie das »Problem«, die Formel als Ganzes aus der Vorlage zu übernehmen. Gleichzeitig wird ihre Einleitung dadurch aber länger.

In einer Gesamtschau auf die Texte fällt zunächst auf, dass alle Schüler die geforderten Ausgangsinformationen zur Textvorlage nennen. Darüber hinaus sind die meisten Einleitungen vergleichsweise kurz, sachlich, verständlich und treffen den Kern des Ausgangstextes. Insofern werden zentrale Anforderungen beim Verfassen von Einleitungssätzen von vielen Schülern angemessen bewältigt. Des Weiteren fällt aber auch auf, dass mehrere Schüler sprachliche Probleme bzw. Schwierigkeiten damit haben, die formalen Angaben zur Vorlage mit der Wiedergabe des Textinhalts zu verknüpfen. Außerdem übernehmen oder variieren fast alle eine Wendung aus dem Original, in welchem das »Ringen« der Tiere als »Kampf auf Leben und Tod« (Abb. 18) bezeichnet wird.¹⁹⁵ Dies ist insofern bemerkenswert, als im Zusammenhang der Inhaltsangabe in der Regel die Forderung erhoben wird, nicht aus der Vorlage zu zitieren – oder umgekehrt: eigene Worte zu gebrauchen (interessanterweise ist davon auf dem Arbeitsblatt (s. Abb. 19) nicht die Rede). Allerdings gehört die genannte Wendung zum allgemeinen Sprachgebrauch und ist in der Einleitung treffend, wenn es darum geht, den Kern der Schilderung auf den Begriff zu bringen.

Trotz aller Gemeinsamkeiten weisen die Schülertexte auch einige Unterschiede auf. So findet sich nur in Jasons Einleitung ein Hinweis auf die Person in dem Text; jedoch fehlt der Hinweis auf die Rolle dieser Person. Darüber hinaus bedient sich der Schüler »erzählerischer Elemente«, wenn er die »eigentliche« Handlung unvermittelt und spannungsgeladen mit dem Ausdruck »plötzlich« einleitet. Kurzum: Sein Text weist am deutlichsten eine Nähe zur Nacherzählung auf, gleichzeitig findet sich nur in diesem ansatzweise ein Hinweis auf die Erzählperspektive. Valeries Einleitung wiederum setzt zentrale Anforderungen der Inhaltsangabe wie Kürze und Sachlichkeit gleichsam prototypisch um.

Damit wird deutlich, dass es durchaus auffällige Diskrepanzen zwischen den Schülertexten gibt. Deshalb ist das Vorgehen Hartmanns beim Textvortrag der Schüler bemerkenswert. Die Schüler werden zwar dazu aufgefordert, ihre Texte mehrfach vorzutragen, was ein fundiertes und differenziertes Feedback zumindest begünstigt. Jedoch erhalten vier der fünf Schüler gar keine erkennbare individuelle Rückmeldung; allein die Weitergabe des Rede-rechts könnte von ihnen als Signal wahrgenommen werden, dass es keine gravierenden Schwierigkeiten in ihren Texten gibt. Lediglich Bene wird vom Lehrer darauf hingewiesen, dass ein Verb im Zusammenhang seines Textes unpassend ist (Z. 120f.). Vergleichbare Schwierigkeiten in anderen Schülertexten wiederum thematisiert Hartmann nicht.

¹⁹⁵ Es kann nur gemutmaßt werden, weshalb vier der fünf vorgetragenen Texte sich an dieser Wendung orientieren. Womöglich haben sich die Schüler in der fünfminütigen Arbeitsphase beim Erstellen der Einleitungen in informellen Gesprächen »abgestimmt«.

Am Ende der Schlüsselstelle gibt der Lehrer allen Schülern eine pauschale Rückmeldung. Dabei lobt er sie, gibt aber zugleich auch zu erkennen, dass die (vorgetragenen) Texte noch einer Überarbeitung bedürfen: dass wir da noch so=n bisschen dran feilen müssen, (---) IS (.) ne andere sache; (Z. 132f.). Mit dieser Rückmeldung beendet er auch die Beschäftigung mit den Einleitungssätzen der Schüler. Auffällig an diesem Feedback ist nun einerseits, dass die oben erläuterten Unterschiede zwischen den Schülertexten sozusagen nivelliert werden: Die Schüler erfahren somit nicht, dass es überhaupt solche (im Hinblick auf das Erlernen der Textform Inhaltsangabe durchaus entscheidenden) Unterschiede gibt. Andererseits ist auffällig, dass Hartmann die Schüler mit seiner wenig präzisen Rückmeldung »allein« lässt. D. h., er signalisiert zwar, dass nicht alle Anforderungen zufriedenstellend erfüllt wurden, aber er teilt den Schülern nicht mit, welche das sind.¹⁹⁶ In der Folge unterbleibt auch die angedeutete notwendige Revision der Schülertexte. Festzuhalten bleibt somit: Auf der Basis der Präsentation und »Besprechung« der Schülertexte in der Öffentlichkeit des Klassenplenums sind Lernfortschritte im Hinblick auf die vom Lehrer implizit bemängelten Aspekte kaum zu erwarten.

4.2 Die Schlüsselstelle H_2: »Das unterscheidet eben eine Nacherzählung von einer Inhaltsangabe.«

4.2.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

Im ersten Teil des vom Transkriptauszug H_2 dokumentierten Unterrichtsausschnitts stellt der Lehrer den in Gruppen befindlichen Schülern zunächst die Aufgabe, den Hauptteil einer Inhaltsangabe zu verfassen. Nach einer gut zehnminütigen Arbeitsphase stellen die Schüler im zweiten Teil des Transkriptauszugs dann die von ihnen verfassten Texte in der Öffentlichkeit des Klassenplenums vor.

Im Vorfeld der Schlüsselstelle H_2 – also in der Zeit zwischen den Unterrichtsausschnitten H_1 und H_2 – veranlasst der Lehrer die Jugendlichen dazu, sich mittels eines ihnen vertrauten Verfahrens in Gruppen à vier Personen einzuteilen. Daraufhin bilden die Schüler insgesamt vier Gruppen; aufgrund dessen, dass sich an diesem Tag »nur« 14 Schüler in der Klasse befinden, besteht eine Gruppe jedoch lediglich aus zwei Personen. Anschließend ertönt die Schulklingel und gibt das Signal zu einer fünfminütigen Pause zwischen den Stundeneinheiten. Hartmann arbeitet mit den Schülern aber weiter. Dann weist er die von ihm durchnummerierten Gruppen unterschiedlichen Lokalitäten im Klassenraum zu und verlangt von den Jugendlichen, dorthin Schreibmaterial sowie die Ausgangstexte (s. Abb. 18) mitzunehmen. Im Anschluss beginnt der Transkriptauszug.

Zu Beginn des Auszugs stellt der Lehrer einen Bezug zu einer vorhergehenden Phase der Stunde, in welcher der Originaltext vorgelesen wurde, her und verweist auf die währenddessen erfolgte Strukturierung dieses Textes in vier Abschnitte: ihr habt mit meiner HILfe; oder ich hab das vorgegeben, (1.5) woll=n wir=s anders formulieren, ich hab diesen text (.) für euch (.) in vier blöcke geteilt. (Z. 8–10; s. dazu Abb. 18 und die dort kursiv

¹⁹⁶ Bei den Analysen ist – wie in Kapitel III erläutert – immer die Besonderheit der Beobachtungssituation zu berücksichtigen. Das bedeutet in diesem Fall: Es ist denkbar, dass der Lehrer mit seinen Äußerungen am Ende der Schlüsselstelle *auch* den Forscher adressieren und ihm gegenüber zu verstehen geben möchte, dass er in der Lage ist, Schwierigkeiten der Schülertexte zu erkennen, obwohl er eben diese nicht weiter thematisiert.

verzeichneten Hinweise »//MA//«, die an den Stellen gesetzt wurden, an denen der Lehrer die Schüler zu einer Markierung aufforderte). Vor dem Hintergrund der Ausdrucksweise des Lehrers ist im Folgenden von den einzelnen Textabschnitten auch als Blöcken die Rede. Dann orientiert Hartmann die Schüler nochmals auf die Abschnittsmarkierungen auf dem Arbeitsblatt und formuliert im Anschluss indirekt eine Schreibaufgabe: Indirekt kann die Formulierung genannt werden, weil der Lehrer den eigentlichen Schreibauftrag nur andeutet. Im Kontext des bisherigen Unterrichtsverlaufs jedoch zeigt sich (s. dazu Abschn. 4.1), dass es ihm hier um den Hauptteil einer Inhaltsangabe geht. Vor diesem Hintergrund ist die folgende Äußerung Hartmanns zugleich als Erteilung eines Schreibauftrags und als Präzisierung der Schreibanforderungen – in diesem Fall des maximalen Umfangs der Textwiedergabe eines Abschnitts – zu verstehen: *ihr bekommt für jeden block, DREI !ZEI!LEN, mehr kriegt ihr nich. (Z. 16f.). Im Anschluss macht der Lehrer deutlich, dass jeder Schüler aus einer Gruppe (nur) zu einem der Blöcke eine Textwiedergabe anfertigen soll: und ihr teilt bitte JETZT- (--) AUF in eurer vierergruppe, eins zwei drei vier. (Z. 21–23).*

Der lediglich aus zwei Personen bestehenden Gruppe von Julia und Wiebke erklärt der Lehrer, dass jedes Mitglied Textwiedergaben zu zwei Blöcken anzufertigen und dafür entsprechend sechs Zeilen zur Verfügung hat (Z. 23–28). Dann fordert er die Jugendlichen zum Beginn der Schreiarbeit auf: *los geht=s; (Z. 28f.).* Im Anschluss wird es umgehend erheblich lauter in der Klasse, die Schüler beginnen mit Gesprächen innerhalb ihrer Gruppen. Deshalb ist davon auszugehen, dass die meisten die folgende, an den Lehrer gerichtete Äußerung eines nicht identifizierten Schülers kaum wahrgenommen haben: *also, auch wieder ne inhaltsangabe. (Z. 31).* Auf diese Nachfrage/Vergewisserung reagiert Hartmann mit einer Bestätigung: *richtig; (Z. 33).* Damit wird deutlich, dass es den Akteuren – obwohl der entsprechende Ausdruck in diesem Transkriptauszug bisher noch nicht gefallen war – tatsächlich um die Anfertigung einer Inhaltsangabe ging und geht.

Die vom Lehrer erteilte Schreibaufgabe lässt sich nun wie folgt beschreiben: Die in Gruppen zu vier Personen aufgeteilten Jugendlichen sollen den Hauptteil einer Inhaltsangabe zum Text »Begegnung mit Räubern« verfassen, wobei jeder Schüler »nur« je einen Abschnitt zusammenfassen muss. Für die Zusammenfassung jeden Abschnitts haben die Schüler maximal drei Zeilen (auf einem linierten Blatt/Heft) zur Verfügung. Für die lediglich aus zwei Personen bestehende Gruppe passt der Lehrer die Aufgabe entsprechend an (Z. 3–33).

Die folgenden circa zehn Minuten des Unterrichts, während der die Schüler einzeln mit gelegentlicher Partnerhilfe die Schreibaufgabe erledigen, sind im Transkriptauszug ausgelassen worden. In dieser Arbeitsphase meldet sich Hartmann zweimal lautstark mit kurzen Hinweisen in der Öffentlichkeit des Klassenplenums zu Wort. Beim ersten Mal aktualisiert er den Arbeitsauftrag und erinnert die Schüler daran, nicht mehr an der Einleitung zu arbeiten, sondern zu den jeweiligen Blöcken »das Wichtigste, was passiert, in der Gegenwart« aufzuschreiben. Beim zweiten Mal fordert der Lehrer: »Mut zur Lücke. Alles Unwichtige weglassen«. Die Schüler signalisieren jeweils ihre Kenntnisnahme der Äußerungen und fragen nicht weiter nach.

Der Transkriptauszug setzt dann wieder ein, als Hartmann erneut das Wort ergreift. Dabei etabliert er zunächst die kommunikative Ordnung des Plenumsunterrichts, indem er die Jugendlichen (indirekt) zum Ende der Schreiarbeiten auffordert und einzelne Schüler dazu aufruft, ihm ihr Gehör zu schenken (Z. 42f.). Dann kündigt er das weitere Vorgehen im Unterricht an: wir machen jetzt folgendes; (3.0) wir lesen vier mal die eins, (-) vier mal die zwei; vier mal die drei; vier mal die vier; (Z. 43–45). Damit macht er deutlich, dass reihum *alle* Textwiedergaben zu jeweils einem Block vorgetragen werden sollen. Dann gibt der Lehrer zu verstehen, dass er während des Vorlesens die Texte ›für sich‹ beurteilt und zum Schluss nochmals eine von ihm ausgewählte ›Gesamtinhaltsangabe‹ inklusive der Einleitung vorlesen lassen wird: ich [...] mach dann hier immer so die kleine JURY, (1.5) bei mir läuft das so zusammen durch den kopf, (1.5) und dann kommt das, (--) der endpunkt, (---) und dann werde ich (.) aus (.) irgendeiner gruppe; (---) nochmal die eins bitten, (---) die zwei; die drei; die vier, und den kopf, (-) und dann lesen wir noch EINmal unsere gemeinsam (.) geschriebene- (2.0) ERSTfassung? der inhaltsangabe zu dem text hier vor, (Z. 46–52). Schließlich macht Hartmann mit der Wendung und dann is schicht; (Z. 52) deutlich, dass die Stunde nach dem Vorlesen der Texte (vorläufig) beendet wird.

Im Folgenden erteilt Hartmann der Gruppe Nummer eins das Wort und fordert sie auf, die Textwiedergabe zum ersten Block der Vorlage vorzutragen (Z. 56). Nun liest Franz vor: ein fischer, (--) der einen hecht sieht, beschreibt gerade, wie er lebt; (Z. 58). Er gibt dann zu verstehen, dass er die Aufgabe nicht beenden konnte: und jetzt bin ich noch nich ganz fertig geworden. (Z. 59). Der Lehrer reagiert darauf mit dem Aufruf der nächsten Gruppe (Z. 62). Nun liest Ina vor: ein fischer beobachtete einen hecht- er heißt tobias' (---) tobias und=s (---) äh schon über zwanzig jahre alt; er ertastete mit einem suchenden blick den horizont ab. (Z. 63–65). Der Lehrer spricht im Anschluss umgehend Inas Arbeitsgruppe an und orientiert sie auf einen Fehler: was hat sie falsch gemacht in eurer gruppe? (Z. 67). Nun sprechen mehrere Schüler gleichzeitig – Jason, Ina und Armin –, sie alle scheinen aber deutlich machen zu wollen, dass ein Fehler hinsichtlich der Umsetzung des Tempus gemacht wurde (Z. 69–83): Ina erwähnt die FOrM, (Z. 69) des Textes, Jason nennt zusätzlich ein Beispiel, beobachtete, (Z. 79), und Armin ruft das Wort gegenwart. (Z. 83) in die Klasse. Der Lehrer wiederum stimmt den Antworten der Jugendlichen indirekt zu, indem er sagt: das kann man noch ändern, ne, (-) in die GEGenwart schreiben- ratz fatz ina, (Z. 85f.). Damit erklärt er der Schülerin, dass der angesprochene Fehler rasch behoben werden kann und fordert Ina dazu auf, dies im Folgenden auch umgehend zu tun. Dann erteilt Hartmann der Gruppe Nummer drei das Wort, woraufhin Valerie vorliest: ähm, es war ein sonniger tag und er saß auf einem fels im wasser. er beobachtete einen hecht, den er tobias nannte, (Z. 88f.). Zum Schluss des Vortrags fällt ihr der Lehrer ins Wort und sagt: valerie, (-) jetzt (Z. 91). Damit rekurriert er augenscheinlich auf die von der Schülerin verwendete Zeitform. In der folgenden Sprechpause ruft Franz: du schreibst in

der gegenwart und in der vergan` vergangenheit. (Z. 94). Der Lehrer fällt diesem Schüler auch wieder ins Wort und fordert Valerie zu einer korrigierten Wiederholung ihres Textes auf: jetzt. nochMAL valerie, (Z. 96). Daraufhin liest die Schülerin den ersten Satz ihres Textes abermals vor, formuliert allerdings wie zuvor im Präteritum: es war ein sonniger tag und er (Z. 98). Nun unterbricht der Lehrer sie abermals, korrigiert zunächst nur die Tempusform – es IST, (Z. 100) – und erklärt dann: wenn es denn so wichtig ist, dann !IST! es ein sonniger tag, (Z. 104). Damit geht der Lehrer auf *mehrere* Aspekte von Valeries Text ein, zum einen darauf, im Präsens zu formulieren, zum anderen auch darauf, nur wichtige Informationen wiederzugeben (s. dazu Absch. 4.2.2). Anschließend fordert er sie zum nochmaligen Vortrag ihrer Textwiedergabe auf. Im Folgenden liest die Schülerin ihren Text erneut vor, formuliert teilweise jedoch weiterhin im Präteritum: Nach jedem vorgetragenen Verb im Präteritum unterbricht Hartmann sie und korrigiert die Zeitform, indem er einige Teile des Schülertextes wiederholt und dabei das jeweilige Verb im Präsens nennt (Z. 107–117). Daraufhin beginnt Valerie zu schreiben, es scheint, als versuchte sie, die Korrekturen gleich umzusetzen. Mehrere Sekunden kommt dann keiner der Akteure zu Wort, anschließend spricht der Lehrer die Schülerin mit dem fragend intonierten okay, (Z. 119) an, worauf diese antwortet: ja::– (Z. 121). Sie signalisiert somit, dass sie die Anmerkungen/Korrekturen Hartmanns akzeptiert (und verwirklichen konnte). Dann ruft der Lehrer die nächste Gruppe auf und Julia trägt ihren Text vor: ein mann beobachtet einen hecht, der schon zwanzig jahre alt ist und unter dem ufer einer wasserstelle lebt- sein name ist tobias; (Z. 125f.).

Der Lehrer leitet daraufhin einen neuen Vorlesezyklus ein, indem er die Gruppe mit der Nummer eins zum Vorlesen der Textwiedergabe zum zweiten Block aufruft. Bene trägt nun vor: ein adler kreist schwebend, (.) leicht, (.) in der luft. (-) seine augen, (-) sind=die=ganze zeit über auf den fluss gerichtet und- (-) suchen eine beute. (Z. 130–132). Abermals ruft der Lehrer jetzt lediglich die nächste Gruppe auf, woraufhin Brian seine Textwiedergabe vorliest: ein fischadler kreist über den see. er fährt seine krallen aus. er kreist tiefer und tiefer, und stand in der luft still, und guckte hinunter auf den see- (Z. 136–138). Hartmann fordert ihn im Anschluss auf, die letzten zwei sätze nochmal, (Z. 140) vorzutragen – der Kontext dieser Aufforderung macht deutlich, dass es ihm hier um die Korrektur der Tempusformen in Brians Textwiedergabe geht. Nun liest der Schüler seinen Text ab der Passage »Er kreist tiefer« nochmal vor, formuliert allerdings weiter im Präteritum, woraufhin der Lehrer ihn mehrfach unterbricht. Er korrigiert – anders als zuvor bei Valerie – nun aber nicht die inkriminierten Verben, sondern signalisiert dem Schüler bei jeder Unterbrechung, dass er selbst die Korrektur zu leisten hat, was dieser dann auch tut (Z. 143–153). Im Anschluss erteilt Hartmann der Gruppe Nummer drei das Rederecht und Karen trägt vor: der adler kreist tief über dem see; äh über dem wasser- so dass seine beine, in der luft hän` (--) äh HÄNgen; (-) äh::: die krallen hart nach hinten gezogen, den kopf hält er (.) geneigt, seine augen SIND, (--) äh bernsteingelb; (Z. 157–160). Der Lehrer schreibt nun etwas auf ein vor ihm liegendes Blatt. Anschließend erteilt er der nächsten Gruppe das Wort und

Wiebke liest vor: der adler ist=still und regungslos- er stellt sich senkrecht in die luft und lässt die beine hängen; er ne' lässt die BEINE hängen, und spreizt die krallen auseinander. er hat sein ziel in=en augen; (Z. 164-166).

Dann dreht sich Hartmann wieder zur Gruppe Nummer eins und fordert diese auf, die Textwiedergabe zum dritten Block vorzulesen. Daraufhin trägt Gerrit vor: der adler lauert dem hecht auf. RUCKartig packt der adler (.) den hecht. (-) wo sie in der luft sind, war (.) der hecht zu schwer. der adler versucht, (-) ihn loszuwerden; was NICH klappt; (Z. 170-172). Der Lehrer fordert ihn im Anschluss zur Korrektur einer Tempusform auf: nochmal überprüfen, gegenwart, (3.0) guck nochmal nach, (3.0) er WAR nich zu schwer, sondern er? (Z. 174f.). Der Schüler korrigiert nun das vom Lehrer erwähnte Verb – ist. (Z. 179) –, was letzterer zustimmend quittiert (Z. 181). Dann erteilt Hartmann der nächsten Gruppe das Wort und Jason liest vor: blitzSCHNEll greift der (.) ADler den hecht to-bias an; er haut seine klauen in den rücken des hechts. der adler wird, (-) vom hecht mit runtergezogen, (.) und taucht nach einigen sekunden wieder auf- sie kämpfen unerbittlich weiter; immer wieder wird die führungsposition gew' (.) geändert und der sieg ist noch unklar; (Z. 183, 187-190). Währenddessen ermahnt der Lehrer Jasons etwas lauter werdende Klassenkameraden mit einem Zischlaut zu Ruhe (Z. 185). Im Anschluss an den Textvortrag erhält die nächste Gruppe das Wort und Lilli liest vor: der ADler hat den fisch in seine, in seinen klauen. der fisch bewegt sich zu schnell und zieht den adler in=s wasser; dann mobilisierte der adler seine kräfte und reißt den fisch aus dem wasser? (Z. 194-197). Hartmann weist die Schülerin an, den vorletzten, also den letzten satz nochmal den anfang, (Z. 199) vorzulesen und macht nach wenigen Sekunden deutlich, bei welchem Wort sie beginnen soll: dann? (Z. 199). Im Kontext wird deutlich, dass es ihm abermals um eine Tempusform in dem Schülertext geht. Nun beginnt Lilli, ihren Text erneut vorzutragen, dann mobilisierte der adler seine (Z. 200), wird dabei aber von Hartmann unterbrochen: halt, (-) se' selber wissen, was falsch is, (-) dann? (Z. 202). Daraufhin korrigiert die Schülerin das von ihr zuletzt vorgelesene Verb – mobiliSIERT; (Z. 204) –, was der Lehrer positiv kommentiert (Z. 208). Anschließend erhält die Gruppe Nummer vier das Wort und Julia trägt vor: der adler greift den hecht AN- seine krallen stecken im rücken des hechtes; es geht um einen ka' IN einen kampf über, der um leben und tod geht; (Z. 212-214).

Hartmann erteilt dann wieder der Gruppe Nummer eins das Rederecht und fordert sie auf, den Vorlesezyklus zum vierten, letzten Textblock zu beginnen: finale; (Z. 216). Ruben trägt nun vor: der hecht zerrt den adler mit letzter verzweiflungskraft auf das aufschäumende wasser; der adler taucht wieder auf; ein schwarzer wirbel dreht sich rassend, und verging; (Z. 218-220). Der Lehrer beurteilt diesen Beitrag wie folgt: das is nich deine sprache, (--) das hast du aus=m text

übernommen, (Z. 222 f.).¹⁹⁷ Vor dem Hintergrund der Anforderung, in einer Inhaltsangabe eigene Worte zu gebrauchen, kann diese Äußerung als eher negative Rückmeldung gelten. Hartmann erteilt dann der nächsten Gruppe das Wort und Armin trägt vor: nach einigen versuchen gelang den adler nicht, die klauen aus dem, (.) hecht zu ziehen; der adler und der hecht haben den unerbittlichen kampf nicht überlebt; (Z. 225–227). Daraufhin flüstert Jason, ein Mitglied aus Armins Gruppe: perfekt, (Z. 229). Hartmann ruft nun die Gruppe Nummer drei auf und Marek trägt vor: der ADLER erkennt, dass der hecht zu schwer für ihn ist; der hecht hat ihn in=s wasser gezerzt, dort lieferten sie sich (.) einen erbittert` (Z. 233–235). Der Lehrer unterbricht den Schüler an dieser Stelle und fordert ihn zum abermaligen Vortrag auf: halt, nochmal, (Z. 237). Wie zuvor geht es ihm dabei allem Anschein nach um die Tempusformen in dem Schülertext. Marek hat in der Folge aber offensichtlich Schwierigkeiten, dies zu erkennen oder die Tempusformen zu korrigieren: So setzt er immer wieder zum Vorlesen an, formuliert dabei aber weiterhin jeweils im Präteritum (zum Teil auch im Perfekt) und wird dann immer wieder vom Lehrer unterbrochen (Z. 239 ff.). Dieser gibt dem Schüler verschiedene Hilfestellungen zur Korrektur seines Textes und erklärt ihm mit Blick auf die Wiedergabe der den Tieren zugeschriebenen ›Handlungen‹ z.B.: er macht=s jetzt gerade, wie heißt es? (Z. 241), sie machen=s jetzt gerade; (Z. 269). Nachdem Marek aber fortgesetzte Schwierigkeiten mit der Verwendung des Tempus Präsens offenbart hat, korrigiert der Lehrer einige Zeitformen zum Teil auch selbst (Z. 273, 278). Die revidierte Textwiedergabe kann dann in etwa wie folgt dargestellt werden: Der Adler erkenne, dass der Hecht zu schwer für ihn sei. Der Hecht ziehe ihn ins Wasser. Dort lieferten sie sich einen erbitterten Kampf, als plötzlich ein Wasserwirbel komme und beide in den Tod reiße (Z. 233–235, 270 f., 275). Daraufhin erklärt Hartmann: is nich EINFACH, (-) ich WEIß marek, dass das nich einfach is; aber das is, unterscheidet eben (.) eine NACH erzählung von einer inhaltsangabe. (Z. 282–284). Schließlich ruft der Lehrer die Gruppe Nummer vier auf und Wiebke liest vor: die beute is zu schwer für den adler- er lässt den fisch in das wasser fallen, doch seine krallen hängen zu fest am rücken des, (-) fisches; so zieht der fisch den adler mit in=s wasser; beide sterben; (Z. 286–288).

Der Lehrer reagiert darauf mit gut. (Z. 291). Diese Äußerung kann als Markierung des Abschlusses der Vorlesezyklen, aber auch als positive Evaluation der zuletzt vorgetragenen Textwiedergabe verstanden werden. Dann rekurriert Hartmann auf seine Ankündigung vor Beginn der Vorträge, derzufolge er verschiedene Schülertexte auswählen und nochmals im Sinne einer gemeinsam angefertigten Inhaltsangabe vortragen lassen möchte (s.Z. 46–52). So ruft er nun die einzige aus zwei Schülerinnen bestehende Gruppe auf und weist sie an, alle von ihr erstellten Texte inklusive der Einleitung nochmals vorzulesen: wir nehmen mal, (---) wir nehmen mal die beiden, (1.5) be-NACHteiligten hier; die ja alleine knechten mussten; (1.5) lest mal die geSAMTE inhaltsangabe vor- (--) einschlie`

¹⁹⁷ In der Vorlage heißt es, zunächst mit Bezug zum Hecht: »Mit letzter Verzweiflungskraft, seinen Körper vorwärtsstoßend, warf er sich ins aufschäumende Wasser. [...] Viele Meter entfernt von dieser Stelle tauchte der Adler wieder auf. [...] Ein schwarzer Wirbel im Wasser drehte sich rasend. Und verging« (Abb. 18).

einschließlich kopf, bitte, (Z. 291–295). Nun tragen die Schülerinnen abwechselnd die von ihnen erstellten Texte vor, Julia beginnt dabei mit der Einleitung und der Wiedergabe des ersten Textblocks (Z. 297 ff.): In der Geschichte Begegnung mit Räu-bern von Hans Breiteneichner handle es sich um einen Kampf zwischen Hecht und Adler. Es gehe um Leben und Tod (s. dazu Abschn. 4.1). Ein Mann beobachte einen Hecht, der schon zwanzig Jahre alt sei und unter dem Ufer einer Wasserstelle lebe. Sein Name sei Tobias. (Wiebke:) Der Adler sei still und regungslos. Er stelle sich senkrecht in die Luft und lasse die Beine hängen und spreize die Krallen auseinander. Er habe sein Ziel in den Augen. (Julia:) der adler greift den hecht an; seine krallen stecken im rücken des hechtes, es geht um` in einen kampf ÜBER; der um leben und tod geht- (Z. 307 f.). (Wiebke:) Die Beute sei zu schwer für den Adler. Er lasse den Fisch in das Wasser fallen: doch seine kral-len hängen zu fest am rücken, (-) des fisches; so zieht der fisch den adler mit in=s wasser; beide sterben; (Z. 311 f.).

Nach dem Textvortrag beginnt der Lehrer, zu applaudieren und alle anderen Schüler der Klasse stimmen in den Beifall ein. Im Anschluss erweist Franz den Schülerinnen seine Anerkennung, indem er in die Klasse ruft: nich schlecht; (Z. 318).¹⁹⁸ Dann spricht der Lehrer noch ein Lob aus, mit dem er sich offensichtlich nicht nur an Julia und Wiebke, sondern die gesamte Klasse richtet: ich denke, das habt=ihr gut gemacht, ham wir gemeinsam gut hingekriegt, (Z. 320 f.). Auffallend ist, dass der Lehrer hier ein Kollektiv anspricht und sich dabei mit einschließt. Sein Lob verbindet er zudem mit einer Art ›Belohnung‹: und jetzt habt ihr euch ne- (-) pause verdient; zehn minuten, (Z. 321 f.). Schließlich kündigt er an, das weitere Vorgehen im Unterricht nach der Pause zu erklären und beendet damit den fachlichen Teil dieser Deutschstunde.

4.2.2 Fokussierte Analyse

Nach diesem ersten Zugriff auf den vom Transkriptauszug dokumentierten Unterrichtsausschnitt wird die Schlüsselstelle nun vertieft untersucht. Dabei geht es (1) um die vom Lehrer erteilte Schreibaufgabe, (2) um die Bewältigung dieser Aufgabe durch die Schüler, also die von den Jugendlichen vorgetragenen Textwiedergaben, und (3) um den Umgang mit diesen Textwiedergaben, d. h. das darauffolgende Feedback der Akteure und die Weiterarbeit mit den Schülertexten.

Ad 1) Hartmann stellt den Schülern am Beginn des Transkriptauszugs die Aufgabe, in Gruppen den Hauptteil einer Inhaltsangabe zu »Begegnung mit Räubern« anzufertigen. Wie schon bei der Aufgabe, den Einleitungssatz der Inhaltsangabe zu verfassen (s. H_1), ist auch hier die Funktion des Schreibens eher diffus. Auf der einen Seite hat im Vorfeld der Schlüsselstellen H_1 und H_2 ein Unterrichtsgespräch stattgefunden, in dem die Akteure gemeinsam das Geschehen im Ausgangstext rekapituliert und Verständnisschwierigkeiten

¹⁹⁸ Bei der Untersuchung dieses Unterrichtsausschnitts zeigt sich – wie im Rahmen der Analyse der Schlüsselstelle H_1 schon angesprochen – noch einmal deutlich das besondere ›Klima‹ in der Klasse: In dieser Stunde wird kein Schüler nach offensichtlichen Fehlern von seinen Klassenkameraden mit hämischen Kommentaren bedacht oder gar ausgelacht. Vielmehr wird mehrfach deutlich, dass sie sich gegenseitig Unterstützungsleistungen anbieten, die über das bloße ›Vorsagen‹ hinausgehen. Mit guten Gründen könnte man hier deshalb von einem lernförderlichen ›Klassenklima‹ sprechen. Damit ist freilich noch nichts dazu gesagt, ob auch der Fachunterricht selbst lernförderlich genannt werden kann (s. den nächsten Abschn.; s. a. BREDEL 2011: 54).

der Schüler bearbeitet haben. Insofern der Text hinsichtlich der ›äußeren Ereignisse‹ nicht besonders komplex ist (s. dazu Abschn. 4.1), muss bezweifelt werden, dass nach der mündlichen Textsicherung eine schriftliche Inhaltsangabe in der geforderten Form¹⁹⁹ das Textverständnis selbst noch entscheidend voranbringen kann. Auf der anderen Seite wird die Inhaltsangabe auf einem in der Stunde verteilten Arbeitsblatt zwar in einen kommunikativen Rahmen gestellt; jedoch ist nur allgemein von einem zu informierenden Leser die Rede (s. Abb. 19). Weder das Blatt noch Hartmann konkretisieren diesen Rahmen. Ginge es tatsächlich darum, den Schülern Lernmöglichkeiten hinsichtlich des Verfassens eines situations- und adressatengerechten Textes zu eröffnen, ist der Schreibauftrag also unterbestimmt. Kurzum: Es bleibt unklar, was das Anfertigen der Inhaltsangaben mit Blick auf die Weiterentwicklung des Textverstehens oder das Trainieren ›kommunikativer‹ Kompetenzen zu leisten imstande ist.

Vor diesem Hintergrund kann das Schreiben auch nur bedingt dazu beitragen, die Textform selbst zu erlernen. So lassen sich einige Aspekte der Inhaltsangabe nur dann sinnvoll umsetzen, wenn es eine klare Funktionsbestimmung für das Schreiben der Texte gibt. Außerdem enthält die Schreibaufgabe im Hinblick auf die Umsetzung und das Erlernen der Textform zwei folgenreiche Setzungen: Demnach sollen die Schüler den Hauptteil einer Inhaltsangabe zu jeweils einem des in vier Blöcke (Z. 10) unterteilten Originaltextes in maximal DREI !ZEI!LEN, (Z. 16f.) anfertigen.

Zunächst zu den Blöcken: Während des gemeinsamen Lesens von »Begegnung mit Räubern« veranlasste der Lehrer die Schüler dazu, an bestimmten Stellen des Textes Markierungen vorzunehmen. Mittels dieser Markierungen wurde der Text in Abschnitte unterteilt, auf die der Lehrer mit dem Ausdruck ›Blöcke‹ rekurriert. Die Schüler befinden sich in dieser Schlüsselstelle nun zwar in Arbeitsgruppen, die im Endergebnis jeweils ›eine‹ Inhaltsangabe anfertigen sollen. Jedoch sind die einzelnen Schüler einer Gruppe dazu angehalten, jeweils ›nur‹ einen Block des Originals zusammenzufassen. D.h., jedes Gruppenmitglied ist letztlich für die Wiedergabe eines Textblocks zuständig. Die Blöcke selbst wiederum kann man als Sinnabschnitte bezeichnen (freilich sind je nach Perspektive auch andere Unterteilungen des Textes möglich): So werden im ersten Block die ›Szenerie‹ und der Hecht beschrieben, im zweiten wird der Adler eingeführt, im dritten werden der Angriff und der Kampf der beiden Tiere dargestellt und im vierten wird der Ausgang dieses Kampfes geschildert. Vor dem Hintergrund könnte man sagen, dass die Anforderungen zum Verfassen einer Inhaltsangabe durch die Schreibaufgabe insofern reduziert werden, als die Schüler nicht den gesamten Text, sondern jeweils einen ›sinnvoll‹ abgegrenzten Abschnitt zusammenfassen müssen. Jedoch stellt sich die Frage, ob auf diese Weise auch eine kohärente ›Gesamtinhaltsangabe‹ zustande kommen kann und was die Schüler bei einem solchen Vorgehen lernen.

Die Schreibaufgabe unterstellt gewissermaßen, dass sich das Ziel, eine Inhaltsangabe des Textes zu verfassen, gemeinsam erreichen lässt, indem man die Verantwortung für einzelne Textteile delegiert (s. a. Hartmann in Z. 50f.). Mit anderen Worten: Es wird vorausgesetzt,

199 So könnte das Verfassen einer Inhaltsangabe zwar auch auf der Basis des Unterrichtsgesprächs noch eine heuristisch-epistemische Funktion erfüllen. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Schüler dazu angehalten werden, Zusammenhänge der im Text dargestellten Ereignisse zu verdeutlichen und auf den Begriff zu bringen. Demgegenüber werden die Jugendlichen tatsächlich ›nur‹ dazu aufgefordert, jeweils einen kleinen Teil des Gesamtwerks in den Blick zu nehmen (s. u. im Haupttext): Damit wird ihnen die Möglichkeit genommen, ›große Bögen‹ zu schlagen und entscheidende Zusammenhänge herauszuarbeiten.

dass sich eine Inhaltsangabe des *gesamten* Textes anfertigen lässt, indem Abschnitte dieses Textes *isoliert* zusammengefasst werden. Tatsächlich handelt es sich dabei um ein Vorgehen, das in der Schulpraxis u. a. bei der Arbeit an längeren Dramen angewendet wird und bei dem dann einige Schüler für die Zusammenfassung eines Aufzugs, einer Szene et cetera verantwortlich zeichnen. Das kann aus unterschiedlichen Gründen hilfreich sein – jedoch ist zweifelhaft, ob dies auch beim Text »Begegnung mit Räubern« der Fall ist, welcher anders als ein Drama (abgesehen von Absatzmarkierungen und dergleichen) nicht entscheidend vorstrukturiert ist. Fraglich ist z. B., ob und inwiefern die ersten beiden Blöcke *in einer Inhaltsangabe* überhaupt von Bedeutung sind: So werden in diesen Abschnitten Hecht und Adler (sowie die Landschaft) detailliert geschildert. Diese Schilderungen in einer Inhaltsangabe zu berücksichtigen ist aber nur dann sinnvoll, wenn ein Zusammenhang zum Gesamttext hergestellt wird.²⁰⁰ D. h. konkret, wenn der erste Abschnitt des Originals den Fisch als »listig-verschlagenen Räuber [...], den keiner mehr an das Eisen locken würde«, beschreibt, so ist dies aus Sicht einer Inhaltsangabe vor allem vor *dem* Hintergrund von Bedeutung, dass der Hecht einerseits überhaupt von einem Tier gefasst wird, dieses bei dem Angriff aber mit in den Tod reißt. Um den Kampf der beiden Tiere geht es jedoch erst in den letzten Abschnitten des Textes. Und so besteht eine wesentliche Leistung beim Verfassen einer Inhaltsangabe auch darin, solche Zusammenhänge zwischen den Blöcken herzustellen. Da die Schüler jedoch angehalten sind, lediglich Zusammenfassungen zu einem Abschnitt zu verfassen, ohne auf die anderen Blöcke zu schauen und ohne ihre Einzeltexte aufeinander abzustimmen, entstehen zwei »Gefahren«: Einerseits werden die Schüler, indem sie auch den Inhalt *der* Blöcke wiedergeben sollen, die »für sich« im Sinne einer Inhaltsangabe kaum bedeutend sind, gleichsam dazu »gezwungen«, auch eher unwesentliche Informationen z. B. zum Aussehen der Tiere mitzuteilen.²⁰¹ Andererseits entsteht die »Gefahr«, dass die Gesamtinhaltsangabe einer Gruppe aus unverbundenen Einzelinhaltsangaben besteht, also eine kohärente Zusammenfassung der Vorlage nicht erreicht wird.²⁰²

Richtet man den Blick in diesem Zusammenhang auf die Schüler und ihre Lernprozesse, so ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen den Gesamttext bzw. eine vollständige Inhaltsangabe aus den Augen verlieren. Insofern zahlen sie für die vermeintliche Reduktion von Komplexität – die darin besteht, dass sie nur Teile der Vorlage bearbeiten – einen hohen Preis: eine Orientierungslosigkeit hinsichtlich der Zusammenfassung und des Schreibziels. Im Übrigen ist fraglich, was die Schüler bei diesem Vorgehen im Hinblick auf das Verfassen von Inhaltsangaben lernen. So wird ihnen indirekt vermittelt, dass sie einen Text sinnvoll zusammenfassen können, indem sie jeweils einzelne Abschnitte wiedergeben, ohne diese aufeinander zu beziehen (ein solches Vorgehen wird mitunter aber durchaus noch in aktueller fachdidaktischer Literatur nahe gelegt: s. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2001 und dazu Kap. II). Diese Herangehensweise kann jedoch immer nur ein

²⁰⁰ Ebenso gut könnte eine Inhaltsangabe des Textes die Schilderungen des ersten Abschnitts auch vollständig »ausklammern«. Eben dies macht der Lehrer im Interview indirekt deutlich. Hier erklärt er, dass man die Schilderung sehr kurz wiedergeben könne. Eine solche Wiedergabe legt er dann auch vor und setzt dabei an der Stelle der Vorlage an, an der die beiden Tiere aufeinandertreffen – dies ist der Beginn des zweiten Textblocks (s. H_0: Z. 159–163).

²⁰¹ Freilich hängt die Bedeutsamkeit von Informationen von der Funktion der jeweiligen Textwiedergabe ab. Geht man jedoch von der schulischen Inhaltsangabe und den mit ihr verknüpften Textnormen aus, so können einige der im Haupttext genannten Informationen auch vor dem Hintergrund verschiedener Zwecke des Schreibens – also aufgrund der gewählten *Textform* – als sozusagen »generell« (un-)wesentlich gelten.

²⁰² Die Schreibaufgabe erschwert es den Schülern somit auch, Einleitung und Hauptteil auf argumentative bzw. explikative Weise zu verknüpfen (s. dazu die Diskussion in Kap. II).

Zwischenschritt auf dem Weg zu einer vollständigen Inhaltsangabe sein. Ein abstrahieren-der und die Zusammenhänge des Textes darstellender Überblick über einen Text erfordert es, die abschnittswisen Zusammenfassungen aufeinander zu beziehen und auf dieser Basis eine ›Gesamtinhaltsangabe‹ zu verfassen.

Darüber hinaus ist die Schreibaufgabe auch noch einmal vor dem Hintergrund der gesamten Unterrichtsstunde und der konkreten Textvorlage zu beleuchten. So muss man aus einer Lernperspektive generell nach dem Sinn der Anfertigung des Hauptteils einer Inhaltsangabe zu »Begegnung mit Räubern« fragen, *nachdem* die Schüler zuvor bereits Einleitungen verfasst haben (s. die Schlüsselstelle H_1). Zur Erinnerung: In diesen Einleitungen gingen die Jugendlichen nicht auf eine abstrakte Ebene, sondern fassten das Geschehen in wenigen Worten zusammen (s. Absch. 4.1). Im Originaltext wiederum finden sich detaillierte Schilderungen der Tiere, der Landschaft und der Ereignisse. Einer Inhaltsangabe des Textes nun geht es weniger um diese Schilderungen als vielmehr um die ›Ereigniskette‹. Und diese kann ›vollständig‹ mit sehr wenigen Worten wiedergegeben werden. Demnach ist fraglich, ob über das hinaus, was die Schüler in den Einleitungen zum Text geschrieben haben, überhaupt noch Informationen zu »Begegnung mit Räubern« gegeben werden können, die im Sinne einer Inhaltsangabe von Bedeutung sind. Mit anderen Worten: Es ist fraglich, ob eine Expandierung der Einleitung bei dem konkreten Ausgangstext Sinn macht, wenn es das Ziel ist, dass die Schüler lernen, möglichst kurze Inhaltsangaben zu verfassen bzw. alle unwesentlichen Aspekte des Ausgangstextes in einer Zusammenfassung auszuklammern.

Eben dieses Ziel wiederum manifestiert sich in der Limitierung der Schülertexte durch Hartmann: Er beschränkt die maximale Länge der Wiedergaben eines Textblocks auf drei Zeilen (Z. 16f.). Wie schon bei der Aufgabe, die Einleitung zu einer Inhaltsangabe zu verfassen (s. H_1), signalisiert der Lehrer auch hier, diese Vorgabe strikt zu handhaben. Dazu heißt es bei ZABKA (2010: 71):

»Mitunter wird in der Aufgabenstellung eine bestimmte Textmenge vorgegeben. Eine entsprechende Begrenzung (1 Seite, 100 Wörter o. dgl.) kann als eine grobe Orientierung in Bezug auf die Beschaffenheit des Results sinnvoll sein, ist jedoch nutzlos, wenn die Schüler nicht wissen, welche Operationen der Textverarbeitung und Textkonstruktion erforderlich sind, damit man mit einer so geringen Wortzahl alles Notwendige mitteilen kann. Das Auflegen der Latte beim Hochsprung hat noch keinem Menschen gezeigt, wie man sie überwindet.«

Nun gibt der Lehrer den Jugendlichen in dieser Stunde keine besonderen Hinweise oder Unterstützungsangebote im Hinblick darauf, wie sie die Vorgabe von drei Zeilen pro Textblock (sinnvoll) einhalten können. Möglicherweise wurden den Schülern zwar zuvor schon allgemeine Techniken und Strategien vermittelt, wie ein Text gekürzt werden kann. Jedoch sind solche Techniken ohne ein konkretes Schreibziel weitgehend nutzlos. Und so ist es hier auch weniger das mögliche Fehlen von Unterstützungsmaßnahmen im Allgemeinen als vielmehr die fehlende funktionale Einbettung des Schreibens, die das Zusammenfassen des Textes und das Einhalten der Längenvorgabe erschwert. Das ›Ziel‹, einen Textblock in drei Zeilen zusammenzufassen, allein lässt noch keine begründete Entscheidung zu, welche Aspekte der Vorlage wichtig sind. Um eine solche Entscheidung zu ermöglichen, ist es unabdingbar, eine Vorstellung davon zu entwickeln, zu welchem Zweck – z. B. Vorbereitung einer weitergehenden Interpretation oder Schaffung eines Lektüreanreizes für potenzielle Leser – der Text zusammengefasst werden soll.²⁰³

²⁰³ D. h., Strategien oder Techniken zur Textreduktion allein sind nicht ausreichend, um einen Text sinnvoll zu kürzen. Dennoch können sie durchaus hilfreich sein. Dabei besteht die entscheidende Schwierigkeit darin, den Schülern

Ad 2) Die damit herausgestellten Gefahren bzw. Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung manifestieren sich auch in vielen Schülertexten. Insbesondere wird in mehreren Textwiedergaben die angesprochene Desorientierung der Schüler hinsichtlich eines übergreifenden Schreibziels deutlich. D.h. konkret, ihre Einzeltexte lassen sich oft nur schwer zu einer sinnvollen Gesamtinhaltsangabe verknüpfen. Dies lässt sich gut am Beispiel der Schülerin Valerie demonstrieren. Sie trägt in der Stunde sowohl ihre Einleitung zur Inhaltsangabe (s. H_1) als auch ihre Zusammenfassung des ersten Textblocks (s. H_2) vor: In einer Gesamtinhaltsangabe würden diese beiden Texte also direkt aufeinanderfolgen. In der Einleitung schreibt Valerie: *hans breitner, der autor, erzählt in der geschichte begegnung mit RÄÜbern, über ein kampf zwischen einem fisch und einem vogel;* (H_1: Z. 87f.; s. dazu die Analyse in Abschn. 4.1). In der Zusammenfassung des ersten Abschnitts der Vorlage nun heißt es bei ihr: *es war ein sonniger tag und er saß auf einem fels im wasser. er beobachtete einen hecht, den er tobias nannte,* (Z. 88f.). Liest man diesen Teil der Zusammenfassung als Fortführung der Einleitung, so zeigen sich mehrere Schwierigkeiten. Zunächst fällt auf, dass *er* (Z. 88) unvermittelt eingeführt wird und deshalb für den Textunkundigen unklar bleibt, dass ein menschlicher Beobachter gemeint ist (möglicherweise identifiziert die Schülerin hier überdies Autor und Ich-Erzähler). Darüber hinaus zeigt sich ganz generell, dass Valerie die Zusammenfassung des ersten Blocks der Vorlage nicht auf die von ihr verfasste Einleitung abstimmt. Vor allem bleibt unklar, inwiefern das Wetter, der den Fisch beobachtende Mensch, dessen ›Position‹ in der Landschaft und die Benennung des Hechts für den in der Einleitung erwähnten *kampf zwischen einem fisch und einem vogel;* (H_1: Z. 88) von Bedeutung sind.

Spekulation ist, wie Valerie ihre Inhaltsangabe auf der Basis einer anderen Schreibaufgabe verfasst hätte. Deutlich wird aber, dass die von ihr verfassten Texte kaum einen sinnvollen Gesamttext ergeben. Außerdem werden in der Wiedergabe des ersten Textblocks Aspekte der Vorlage erwähnt, bei denen zweifelhaft ist, dass sie im Sinne einer Inhaltsangabe tatsächlich von Bedeutung sind (s. o.).

Entsprechende Schwierigkeiten zeigen sich auch, wenn man die von *unterschiedlichen* Schülern einer Gruppe angefertigten Teilinhaltsangaben nacheinander liest. So würde auf Valeries Wiedergabe des zweiten Textblocks die Wiedergabe von Karen zum dritten Block folgen: *der adler kreist tief über [...] dem wasser- so dass seine beine, in der luft hän' (--) äh HÄNgen; (-) äh::: die krallen hart nach hinten gezogen, den kopf hält er (.) geneigt, seine augen SIND, (--) äh bernsteingelb;* (Z. 157–160). Hier wird zunächst der in Valeries Textwiedergabe noch nicht erwähnte Adler mit dem bestimmten Artikel eingeführt. Die dann folgende, vergleichsweise detaillierte Beschreibung des Tiers wiederum hat im Hinblick auf die Gesamtinhaltsangabe der Gruppe keinen erklärenden Wert. Deutlich wird hier wie auch an anderen Stellen, dass

angemessene und zugleich lernförderliche Unterstützungen zu geben. So haben allgemeine Lese- und Schreibtechniken z. B. den Nachteil, dass sie sehr abstrakt sind und Schülern bei der Arbeit mit ›konkreten‹ Texten oft kaum helfen, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden zu können. Bei spezifischen Unterstützungsangeboten zur Kürzung eines Textes – wie z. B. auf den jeweiligen Text bezogene Fragen (s. z. B. Abb. 17) – besteht demgegenüber die Gefahr, dass ›Transfereffekte‹ ausbleiben, also die Schüler mittels der Hilfen einen bestimmten Text kürzen können, jedoch im Hinblick darauf, auch andere Texte zusammenzufassen zu können, wenig lernen.

die Fokussierung auf einen Abschnitt des Bezugstextes bei vielen Schülern eine Orientierungslosigkeit bewirkt: Demnach schauen die Jugendlichen jeweils nur auf Fragmente des Textes und bekommen innerhalb einer Gruppe eine kohärente Inhaltsangabe des Gesamttextes, in der nur Wesentliches wiedergegeben wird, nicht in den Blick.²⁰⁴

Allerdings gilt dies nicht undifferenziert für alle Schüler/Texte aus einer Gruppe. Aus der Perspektive einer vollständigen Inhaltsangabe des *gesamten* Textes gibt es auch sehr gelungene »Gruppenarbeiten«. Auffällig ist, dass zu letzteren insbesondere die Texte der Schülerinnen Wiebke und Julia gezählt werden müssen (Z. 291–312). Zwar haben sich auch diese beiden an den Arbeitsauftrag gehalten, jeden Textblock für sich zusammenfassen, so dass sich in ihren Textwiedergaben ebenfalls einige Informationen finden, die im Sinne einer Inhaltsangabe eher unwichtig sind. Allerdings ergeben ihre Teilzusammenfassungen immerhin eine kohärente Inhaltsangabe. Außerdem lösen sich die Schülerinnen in der Wiedergabe sprachlich weitergehend von der Vorlage und geben diese eher neutral wieder.²⁰⁵ Dabei ist der Hintergrund bzw. die besondere Konstellation ihrer Gruppe durchaus von Bedeutung: Wiebke und Julia arbeiteten »nur« zu zweit (anstatt zu viert) und mussten anders als ihre Klassenkameraden jeweils zwei Abschnitte des Originaltextes zusammenfassen.²⁰⁶ Aufgrund der stilistisch »weichen« Übergänge ihrer Texte ist zudem anzunehmen, dass die Jugendlichen beim Schreiben eng zusammengearbeitet haben (s. z. B. die Z. 308 und 310). Das wiederum bedeutet: Die Schülerinnen können zwar oberflächlich, nämlich im Hinblick auf das zu leistende Arbeitspensum bzw. die anzufertigende Textmenge, gegenüber den anderen Gruppen als »benachteiligt« (Z. 292) gelten – wie Hartmann deutlich macht. Jedoch konnten die Schülerinnen von diesem Nachteil bzw. der Gruppenkonstellation im Hinblick darauf, innerhalb einer Gruppe eine vollständige Inhaltsangabe zu verfassen, offenbar auch profitieren. Indem sie durch den speziellen Arbeitsauftrag des Lehrers (Z. 23–28) dazu aufgefordert wurden, mehr als einen Abschnitt des Originals in den Blick zu nehmen, darüber hinaus wohl auch generell kooperierten, wurde es Julia und Wiebke möglich, den Überblick über den gesamten Ausgangstext und die gesamte Textwiedergabe zu behalten.

Insgesamt macht diese kurze Analyse ausgewählter Textwiedergaben also deutlich, dass die Schülertexte aus individueller Perspektive und aus Sicht einer Gruppenarbeit als unterschiedlich gelungen gelten können.

Ad 3) Deshalb ist nun auch der Umgang der Akteure mit den (unterschiedlichen) Schülertexten – also das Feedback auf die Textvorträge – näher zu betrachten und anschließend zu untersuchen, welches Verständnis der Inhaltsangabe mit dieser Art des Feedbacks vermittelt wird. Blickt man auf die Zeilen 56–289 des Transkriptauszuges – hier stellen alle Schüler ihre Textwiedergaben in der Öffentlichkeit des Klassenplenums vor –, so fallen mehrere Aspekte auf. Zunächst wird deutlich, dass die Akteure auf viele Textvorträge keine erkennbare verbale oder non-verbale Rückmeldung geben bzw. einfordern. Das

²⁰⁴ Folglich ist es auch nicht überraschend, dass ein Großteil der Schülertexte sprachlich sehr nah an der Vorlage bleibt und zum Teil sogar komplette Sätze daraus (lediglich temporal umgeformt) übernimmt.

²⁰⁵ Gleichwohl übernehmen sie einige Wendungen aus dem Originaltext. Außerdem wird der Fischadler im Hauptteil eher unmotiviert eingeführt (Z. 164, 303). Der kleine Spannungsbogen innerhalb der Wiedergabe ist aufgrund der Vorgabe des Lehrers, alle Textblöcke in der Inhaltsangabe separat zu berücksichtigen, kaum zu vermeiden.

²⁰⁶ S. a. die entsprechenden Äußerungen von Hartmann im Interview: Sie war=n halt nur zu zweit und machen es trotzdem. Weil=s ja eben auch zu zweit einfacher is als zu viern (Z. 202–204).

bedeutet hier, dass der Lehrer einem Großteil der Schüler kein Feedback gibt und – als derjenige, der das Rederecht verteilt – auch ihre Klassenkameraden nicht zu einem solchen auffordert. Das zeigt sich schon nach dem ersten Textvortrag von Franz (Z. 58f.): Anstatt eine Rückmeldung zu geben, erteilt Hartmann hier lediglich der nächsten Gruppe das Wort (Z. 62). Dieses Vorgehen wiederholt sich im weiteren Verlauf der Schlüsselstelle noch mehrfach. Insgesamt lesen alle 14 Schüler ihre Texte vor. Da zwei von ihnen mehrere Texte vorstellen, ergeben sich 16 Textvorträge. Auf acht bzw. neun dieser Textvorträge gibt der Lehrer gar kein individuelles Feedback (s. Z. 62, 129, 134, 162, 168, 192, 216, 231, gegebenenfalls 291). Lediglich die weitere Vergabe des Rederechts können die Schüler als Signal werten, dass ihre Texte keine größeren Schwierigkeiten aufweisen.

Dies ist auch aufgrund der sich in den Schülertexten vereinzelt manifestierenden Probleme mit dem Textverständnis bemerkenswert. So z. B. hat Marek einen entscheidenden Aspekt des Originaltexts nicht begriffen bzw. Schwierigkeiten mit der ›bildhaften‹ Sprache. Er trägt mit Blick auf die beiden Tiere vor: dort LIEfern- (–) sie sich einen erbitterten kampf, als plötzlich ein wasserwirbel kam und BEIDE- (Z. 270f.) in den tod gerissen hat; (Z. 275). Der Schüler hat offensichtlich weder den ›Witz‹ noch die Schlusspassage des Ausgangstexts verstanden, in der es heißt: »Ein schwarzer Wirbel im Wasser drehte sich rasend. [Abs.] Und verging« (Abb. 18). Tatsächlich führt der »erbitterte Kampf« (Marek) zwischen Hecht und Adler zum Tod beider Tiere, wobei der Autor am Ende des Textes anschaulich beschreibt, dass der »tiefschwarz[e]« (Abb. 18) Adler ins Wasser gezogen wird. Mareks Textwiedergabe hingegen suggeriert, dass nicht der Kampf, sondern eine Turbulenz – also ein sozusagen ›autonomer‹ Wasserstrudel – beiden Tieren den Tod bringt (s. zu möglicherweise vergleichbaren Problemen auch Rubens Textwiedergabe, Z. 218–220). Jedoch werden entsprechende Schwierigkeiten mit dem Textverständnis von den Akteuren zu keinem Zeitpunkt angesprochen.²⁰⁷

Stattdessen beziehen sich die Rückmeldungen, die der Lehrer und die Schüler überhaupt geben (auch im Zusammenhang von Mareks Wiedergabe), fast ausschließlich auf die Verwendung des Tempus – und zwar geben sie ein entsprechendes Feedback genau dann, wenn die Schüler in ihren Texten nicht das Präsens, sondern das Präteritum gebrauchen (s. Z. 67 ff., 91 ff., 140 ff., 174 ff., 199 ff., 237 ff.). Somit geben die Akteure im Zuge der Textvorträge ein nur defizitorientiertes und – bis auf zwei Ausnahmen (s. u.) – auf Abweichungen von einer formalen Textnorm bezogenes Feedback (bis Z. 289). Das bedeutet umgekehrt, sie sprechen keine positiven Aspekte der Textwiedergaben und auch kaum einmal den Umgang mit den anderen Textnormen an. Bemerkenswert ist dabei: Nach den Textvorträgen ist es immer Hartmann, der das Feedback gibt oder einfordert. Dabei geht es ihm – wie sich in der Retrospektive zeigt – offenbar auch dann um die Verwendung der Zeitformen, wenn er in seinen Rückmeldungen lediglich allgemein auf Fehler hinweist, ohne das Tempus direkt zu erwähnen (Z. 67, 199/202).²⁰⁸ Die Schüler nun reagieren auf

²⁰⁷ Im Zusammenhang von Mareks Textwiedergabe scheint es, dass der Lehrer derart fokussiert ist auf dessen Schwierigkeiten mit dem Tempus, dass er die Probleme des Schülers mit dem Textverstehen gar nicht wahrnimmt (Z. 233–280). – Im Interview wiederum reflektiert Hartmann zwar Probleme der Schüler mit dem Textverstehen; allerdings geht er hier allein auf ein Plenumsgespräch zu Beginn der Stunde ein (s. dazu Abschn. 4.1) und nicht auf die von den Jugendlichen am Ende des Unterrichts vorgestellten schriftlichen Textwiedergaben (s. H_o: Z. 373 ff.).

²⁰⁸ Die Äußerungen Hartmanns, die den Schülern helfen sollen, im richtigen Tempus zu formulieren, sind bemerkenswert. So erklärt er Valerie, die im Präteritum formuliert: *jetzt*. (Z. 91/96). Und Marek erklärt der Lehrer: *jetzt genau in diesem moment*, (Z. 245; außerdem 241, 269). Diese Anmerkungen können für die

seine (scheinbar) ›offenen‹ Aufforderungen, Fehler zu benennen, meist auch dergestalt, dass sie ihren Blick auf die Zeitformen richten (s. z. B. Z. 67–83, 202–204), wofür sie wiederum teilweise bestätigt werden (Z. 206). Man könnte also in pointierter Art und Weise sagen, die Schüler werden darauf trainiert, im Zuge des Feedbacks auf Inhaltsangaben zuerst und unmittelbar das Tempus zu überprüfen.²⁰⁹

Im Zuge der Textvorträge beziehen sich lediglich zwei Rückmeldungen des Lehrers nicht auf das Tempus: *Im ersten Fall* weist er die Schülerin Valerie nach dem Vorlesen der Wiedergabe des ersten Textblocks (Z. 88 f.) zunächst auf einen Tempusfehler hin und fordert sie auf, den Textvortrag entsprechend korrigiert zu wiederholen (Z. 91 f., 96, 100). Nun zeigt die Schülerin aber Schwierigkeiten damit, die geforderte Zeitform umzusetzen. Dabei wiederholt sie Teile ihrer Zusammenfassung im Präteritum, es war ein sonniger tag (Z. 98), und verstummt dann für kurze Zeit (Z. 102). Daraufhin erklärt Hartmann mit Blick auf den von Valerie zuletzt vorgetragenen Satz: wenn es denn so wichtig ist, dann !IST! es ein sonniger tag, (Z. 104). Für den Beobachter erscheint diese Äußerung geradezu suggestiv: So entsteht der Eindruck, als wenn der Lehrer hier die Bedeutung der Information zum Wetter, die Valerie in ihrem Text gibt, in Zweifel zieht. Wenn dies zutrifft, so wird hier deutlich, dass Hartmann auch über den Gebrauch des Tempus hinausgehende Schwierigkeiten in den Schülertexten erkennt. Allerdings bleibt diese Rückmeldung folgenlos. Die Akteure gehen weder im Rahmen von Valeries Textwiedergabe noch von anderen Textwiederaben – die ähnliche Schwierigkeiten aufweisen – weiter auf die Frage ein, ob ausschließlich wesentliche Aspekte der Vorlage dargestellt werden.²¹⁰ Und so bleibt auch unklar, ob die Schülerschaft die Äußerung des Lehrers in Zeile 104 überhaupt in der eben dargelegten Weise verstanden hat. *Im zweiten Fall* sagt der Lehrer zu Ruben, der in seine Textwiedergabe viele Formulierungen aus dem Original eingebaut hat: das is nich deine sprache, (--) das hast du aus=m text übernommen, (Z. 222 f.). Damit geht der Lehrer auf die Anforderung ein, beim Verfassen von Inhaltsangaben eigene Worte zu gebrauchen (die aber in dieser Stunde zuvor nicht explizit erwähnt wurde).

Mit beiden Rückmeldungen demonstriert der Lehrer, dass er neben dem Tempus noch andere Aspekte der Schülertexte wahrzunehmen imstande ist. Zugleich spricht er damit wichtige und komplexe Anforderungen der Textform Inhaltsangabe an. Bemerkenswert ist jedoch, dass er diese nicht weiterverfolgt. D. h., Hartmann erwähnt diese Aspekte der Textwiedergaben nur kurz und ›nebenbei‹, ohne mit den Schülern zu besprechen, inwiefern

Schüler zwar als Unterstützungsangebot bei dem Versuch, im Präsens zu formulieren, begriffen werden. Jedoch können die Anmerkungen auch für Irritationen hinsichtlich einer möglichen funktionalen Begründung der geforderten Zeitform sorgen, denn: Die suggerierte Begründung, mit der Verwendung des Präsens werde in der Inhaltsangabe eine Gegenwartsaussage getroffen, ist irreführend. Es ist vielmehr umgekehrt: Im Zusammenhang dieser Form der Textwiedergabe hat das Präsens gerade nicht die Bedeutungsvariante des aktuellen Präsens, sondern eher die eines generischen oder atemporalen Präsens (s. dazu HELBIG & BUSCHA 1993: 146–148 sowie DARSKI 2010: 356 ff.). S. a. das Schulbuch »Blickfeld Deutsch 3«, in dem sich solch eine Legitimation des Tempus findet (ALEKER, Hg., 2007: 87).

²⁰⁹ Gerade vor diesem Hintergrund ist es interessant, dass die Schüler dennoch große Schwierigkeiten mit der Umsetzung der Zeitformen haben. Somit bleibt die Frage nach einem lernförderlichen Umgang mit diesen Schwierigkeiten virulent. Ganz generell ist also noch zu klären, welche Bedeutung der richtige Gebrauch des Tempus für das Lernen der Textform überhaupt hat und ob/wann es hilfreich ist, diesen Aspekt im Unterricht mit der Inhaltsangabe auszuklammern bzw. ihn separat zu thematisieren (s. Kap. V).

²¹⁰ Dass der Lehrer darauf nicht weiter eingeht, ist insofern ›nachvollziehbar‹, als – wie oben herausgestellt wurde – es für die Schüler aufgrund der speziellen Aufgabenstellung äußerst schwer ist, Wichtiges von Unwichtigem im Hinblick auf den Gesamttext zu unterscheiden.

genau Fehler gemacht wurden und wie man diese vermeiden könnte. Das ist in diesem Fall aber insofern von hoher Bedeutung, als gerade die spezifische Aufgabenstellung und die mangelnde funktionale Einbettung des Schreibens die Schüler dazu verleiten kann, auch unwesentliche Details der Vorlage wiederzugeben. Bemerkenswert ist des Weiteren, dass der Lehrer die Textnormen, sich auf wesentliche Informationen zu beschränken und eigene Worte zu gebrauchen, gerade und nur bei den Texten von Valerie und Ruben anspricht. So könnte die Klasse den Eindruck erhalten, dass die vom Lehrer angesprochenen Schwierigkeiten lediglich in den Textwiedergaben dieser beiden Schüler auftauchen. Das ist jedoch nicht der Fall, in vielen anderen Zusammenfassungen zeigen sie sich ebenfalls. Besonders deutlich wird dies z. B. in der Wiedergabe des zweiten Textblocks von Karen: der adler kreist tief über dem see; äh über dem wasser- so dass seine beine, in der luft hän' (--) äh HÄNgen; (-) äh::: die krallen hart nach hinten gezogen, den kopf hält er (.) geneigt, seine augen SIND, (--) äh bernsteingelb; (Z. 157–160). In diesem Text zeigen sich die beiden eben erwähnten Schwierigkeiten. Die Schülerin gibt zahlreiche Informationen zum Aussehen und Verhalten des Adlers, die im Sinne einer Inhaltsangabe kaum als bedeutsam gelten können. Außerdem hält sie sich sehr eng an Wendungen aus der Vorlage.²¹¹ Hier zeigt sich denn auch exemplarisch, was für viele Schüler gilt: Karens Textwiedergabe ist eher der Nacherzählung verpflichtet als der Textform Inhaltsangabe. Der Lehrer jedoch verfolgt entsprechende Aspekte nicht weiter.

Freilich gibt es auch Textwiedergaben, in denen – wie im Laufe der Analyse gezeigt worden ist – entscheidende Aspekte der Textform Inhaltsangabe umgesetzt werden. Damit wird deutlich, dass Hartmann, *obwohl* die Schülertexte als unterschiedlich gelungen gelten können und *obwohl* einige von ihnen mehrere Schwierigkeiten aufweisen, die er – so muss man annehmen – zumindest zum Teil auch bemerkt,²¹² den Fokus der Textbetrachtung fast ausschließlich auf das Tempus lenkt und vor allem dann ein individuelles Feedback gibt, wenn die Zeitform falsch ist. In dieser Art der Rückmeldung manifestiert sich auch ein bestimmtes Verständnis der Inhaltsangabe, demzufolge das Tempus ein bedeutender, wenn nicht gar der wichtigste Aspekt der Textform ist. In einem Beitrag zum Ende des Transkriptauszuges gibt der Lehrer eine dementsprechende Erklärung zur Bedeutung der

211 So finden sich im zweiten Block des Bezugstextes die folgenden, auf den Adler bezogenen Sätze: »Er kreiste tiefer« und »Er stellte sich senkrecht in die Luft, die Beine hängend, die Krallen hart nach hinten gezogen. Den Kopf hielt er geneigt. Seine Augen, bernsteingelbe stechend scharfe, beißende Feuerfunken, starrten auf den Fluß und suchten« (Abb. 18).

Darüber hinaus werden die (teilweise massiven) Ausdrucksprobleme einiger Schüler ebenso wenig angesprochen (u. a. Z. 170–172; s. dazu H_o: Z. 112–116) wie der Umstand, dass einige Textwiedergaben geradezu eine Art Spannung erzeugen, also die Anforderung, sachlich zu schreiben, nicht umsetzen (u. a. Z. 183–190; s. dazu auch die Analyse der von Jason verfassten Einleitung in Absch. 4.1). – Interessanterweise spricht der Lehrer zudem zwar die meisten, aber nicht alle Tempusfehler in den Schülertexten an (s. Z. 225–231).

212 Der Lehrer lässt in dieser Schlüsselstelle – und das ist in dieser Studie einmalig – *alle* Schüler die von ihnen angefertigten Textwiedergaben vorlesen. Anders als bei den Einleitungssätzen (s. H_1) lesen die Jugendlichen ihre Texte jedoch nur einmal vor. In diesem Zusammenhang werden zwei grundsätzliche Schwierigkeiten deutlich: (1) Oft bekommen alle Schüler einer Klasse den gleichen Schreibauftrag. Nun ist die Zeit im Unterricht ebenso wie die Zeit des Lehrers generell (für mögliche häusliche Korrekturen von Schülertexten) aber beschränkt, so dass ab einer bestimmten Klassengröße eine ausführliche Betrachtung aller Schülertexte kaum möglich ist. Deshalb werden ausgewählte Texte häufig gemeinsam untersucht und besprochen. Dabei bleibt aber die Frage, ob und wie man im Plenumsunterricht das Lernen *aller* Schüler sicherstellen bzw. den Lernerfolg *aller* Schüler kontrollieren kann. (2) Wenn Schülertexte nur anhand des ein- oder mehrmaligen Vorlesens differenziert diskutiert werden sollen, steigen auch die Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit der Akteure: Dabei stellt sich grundsätzlich die Frage, ob man allein auf der Basis eines Textvortrags einem schriftlichen Schülertext »gerecht« werden kann.

Zeitform. So sagt er, nachdem der Schüler Marek starke Schwierigkeiten damit hatte, das Präsens zu verwenden bzw. seinen Text »spontan« entsprechend umzuformen: ich WEIß marek, dass das nich einfach is; aber das is, unterscheidet eben (.) eine NACHERzählung von einer inhaltsangabe. (Z. 282–284; s.a. H_o: Z. 671–676). Vor diesem Hintergrund deutet sich auch an, weshalb der Lehrer seine Aufmerksamkeit bei den Schülertexten auf die Zeitform lenkt und andere Schwierigkeiten kaum näher kommentiert: Wenn das Ziel darin besteht, dass die Schüler den Unterschied zwischen Inhaltsangabe und Nacherzählung begreifen, wenn es außerdem Ziel ist, dass ihre Textwiedergaben als Inhaltsangaben erkennbar werden und wenn schließlich der Unterschied zwischen den Formen insbesondere an den verschiedenen Tempora festzumachen ist, dann macht es Sinn, den Schülern zunächst und vor allem Feedback im Hinblick auf die Zeitformen zu geben. Zugespißt formuliert: Wenn die Jugendlichen die Form der Nacherzählung »überwinden« sollen und dies nur dann gelingen kann, wenn sie das Präsens verwenden, müssen sie konsequent auf die Einhaltung des Tempus verpflichtet werden (s. dazu aus fachlicher Sicht Absch. 3.1).

* * * * *

Es zeigt sich damit, dass den Schülern hier eine Vorstellung der Inhaltsangabe vermittelt wird, die vor allem auf das Tempus fokussiert. Diese Fokussierung hat bestimmte, schon angesprochene Auswirkungen auf die Schüler: Indem sich Hartmann in der Textbetrachtung auf die Zeitform konzentriert, wird den Schülern vermittelt, dass sie dieser eine ganz besondere Beachtung schenken müssen. Sobald die Jugendlichen nun vom Lehrer zu einem Feedback für ihre Mitschüler aufgefordert werden – was hat sie falsch gemacht (Z. 67) – oder sie selbst dazu angehalten werden, ihre Texte eigenständig zu korrigieren – selber wissen, was falsch is, (Z 202) –, so schauen sie ausschließlich auf das Tempus; andere Aspekte der Texte bekommen sie, so scheint es, nicht in den Blick.

Auch Hartmanns Feedback am Ende der Stunde kann eine solche Erweiterung des Blicks nur schwerlich fördern. Die Rückmeldung ich denke, das habt=ihr gut gemacht, ham wir gemeinsam gut hingekriegt, (Z. 320f.) kann zwar die Funktion erfüllen, die Schüler zu bestätigen: So wird mit dem Lob nach dem bisherigen defizitorientierten Feedback sozusagen ein »versöhnliches« Stundenende geschaffen. Zudem stärkt Hartmann, indem er auf ein Kollektiv sowie gemeinsame Unternehmungen verweist, das Gemeinschaftsgefühl der Klasse. Allerdings werden die unterschiedlichen Leistungen der Schüler bzw. die Unterschiede in den Textwiedergaben hier nicht einmal angedeutet. Eine Differenzierung der Schülertexte findet in der Stunde im Großen und Ganzen nur im Hinblick auf die Verwendung des Tempus und den Umstand, dass Wiebke und Julia ihre Textwiedergabe(n) ein zweites Mal vortragen dürfen, statt. Dabei bleibt jedoch völlig offen, weshalb der Lehrer die Inhaltsangabe(n) der beiden Schülerinnen auszeichnet. Der Klasse wird also nicht deutlich gemacht, weshalb diese erneut vortragen dürfen bzw. weshalb deren Textwiedergaben besonders gelungen sind.²¹³ Festzuhalten bleibt damit: Beim Umgang mit den Schülertexten konzentrieren sich die Akteure auf die Norm, das Tempus Präsens einzuhalten. Andere Aspekte werden allenfalls am Rande erwähnt.

²¹³ Schließlich findet auch die vor Beginn der Vorlesezyklen angedeutete Überarbeitung der Textwiedergaben – Hartmann spricht von einer ERSTfassung? der inhaltsangabe (Z. 51) – zu keinem Zeitpunkt statt.

Eine Sensibilisierung der Schüler für die Textform Inhaltsangabe in all ihrer Komplexität kann so kaum erreicht werden.

4.3 Das Interview H_o: »Eine ›überlebenswichtige‹ Technik, die ich mir aneignen muss.«

4.3.1 Herr Hartmann als Lehrer

Herr Hartmann ist Lehrer an einer Haupt- und Realschule mit circa 450 Schülern. Nach dem Abitur und dem Grundwehrdienst absolvierte er ein Lehramtsstudium: Anschließend ging er direkt in den Schuldienst, in dem er seit nunmehr 35 Jahren fast ausnahmslos in den Jahrgängen sieben bis zehn tätig ist. Hartmann studierte die Fächer Geographie, Deutsch und Sport; in der Schule unterrichtet er neben diesen zusätzlich Mathematik, Politik und Geschichte. In den letzten drei Jahren hat er mit dem gesamten Kollegium der Schule vor allem an Fortbildungen im Bereich Methodenkompetenzen teilgenommen. An der Schule selbst war er über 20 Jahre im Personalrat und teilweise dessen Vorsitzender. Zudem leitete Hartmann im Nachmittagsangebot eine Fußball- und Badmintongruppe. Noch heute betreut er Lehramtsstudenten in Praktika. In der neunten Klasse, in der die Erhebungen stattfanden, unterrichtet er seit fast drei Jahren und ist dort auch Klassenlehrer.

Mit Hartmann wurde das mit Abstand längste Interview geführt: Er holt in seinen Antworten oft weit aus und spricht dabei auch über Aspekte von Schulpolitik sowie Entwicklungen im Bildungssystem, die er im Allgemeinen skeptisch beurteilt. Darüber hinaus äußert er sich auch negativ über die Bedingungen an sowie den Umgang mit der Schulform Hauptschule (s. u. a. Z. 932–1012).

Der Lehrer macht im Interview deutlich, dass es ihm nach den vielen Jahren im Schuldienst schwer fällt, die Gründe für seine Berufswahl zu rekonstruieren (Z. 1043–1045), nennt dann aber mehrere. So sei er bereits mit 15 Jahren erfolgreicher Kinder- und Jugendtrainer im Fußball gewesen und hatte damals den Eindruck, dass mir das nicht nur Spaß macht, sondern dass [...] da was bei rauskommt. Und so hat sich das weiterentwickelt (Z. 1048–1051). Daneben führt er finanzielle Gründe an, seine Eltern verfügten offenbar nur über begrenzte Mittel für seine Ausbildung. Hartmann macht deutlich, dass er andernfalls möglicherweise Jurist geworden wäre und verweist in diesem Zusammenhang darauf, in seinem Leben immer einen Gerechtigkeitsfimmel (Z. 1061) gehabt zu haben. Er gibt darüber hinaus zu verstehen, dass sein Großvater ihm auf der Basis eines Bildes vom Schulmeister als hoch angesehenem Beruf dazu geraten hat, Lehrer zu werden (Z. 1064–1074) und ihn auch seine Freunde bei der Berufswahl beeinflussen haben könnten (Z. 1076–1080).

Hartmann betont den ›Pragmatismus‹ seiner Berufswahl und grenzt sich von der Idee des ›Lehrers aus Leidenschaft‹ ab, indem leicht spöttisch erklärt: Ich war bestimmt nie der [...] Berufene, der sagt, also hier der liebe Gott hat mir eingehaucht, ich muss Lehrer werden und es gibt also NUR EINS und so weiter (Z. 1082–1085). Die Zeit im Schuldienst resümierend konstatiert er dann, nicht gescheitert zu sein, erklärt aber: Ich würd=s nicht nochmal machen (Z. 1089f.). Er verweist als Begründung sinngemäß auf die mangelnde Unterstützung durch Politik und Eltern sowie die hohe Beanspruchung

durch das Unterrichten, die er ausführlich darlegt (Z. 1090–1124). Insgesamt zeichnet sich im Interview das Bild eines erschöpften Lehrers ab, der aber im Laufe der Jahre gelernt hat, den großen Belastungen mit spezifischen Techniken – er erwähnt immer wieder Abmachungen mit den Schülern und konsequent durchgesetzte Verhaltensregeln (Z. 1–23, 84–86, 283–287, 460f., 484f., 1094–1100) – zu begegnen.

Seine eigene Rolle im Unterricht beschreibt der Lehrer dementsprechend als Autorität: Er spricht von sich als Chef (Z. 2) und meint, er sei derjenige, der auf der einen Seite bestimmt, was gemacht wird. Auf der anderen Seite aber auch, ohne jetzt groß die Zügel aus der Hand zu geben oder [...] längere Zeit aus der Hand zu geben, mehr so der Moderator (Z. 462–465). Er gibt sinngemäß zu verstehen, den Schülern als Ansprechpartner jederzeit zur Verfügung zu stehen, ihnen aber keine ungefragten Ratschläge zu geben und sie selbstständig arbeiten zu lassen (Z. 465–474).

Im Hinblick auf Ziele seines Unterrichts verweist Hartmann mehrfach auf den Arbeitsmarkt sowie die Ausbildungsreife seiner Schüler (Z. 821ff.). Er macht deutlich, dass es ihm z.B. wichtig ist, die Schüler in die Lage zu versetzen, Bewerbung und Lebenslauf ordentlich verfassen zu können: Insofern sind wir gerade an der Hauptschule heutzutage zum Teil auch LEIDER so=n bisschen weg von Allgemeinbildung hin zu hoffentlich kriegen unsere Leute später mal n Ausbildungsplatz (Z. 835–839). Im Hinblick auf die Bedeutung von Lesen und Schreiben im Unterricht verweist er auf die Maxime »Lesen lernt man nur durch Lesen, Schreiben lernt man nur durch Schreiben« und sagt: Also wenn ich jetzt Schreiben ablehne, dann werd ich nich Schreiben [...] lernen und wenn ich Lesen ablehne, werd ich nich Lesen lernen (Z. 641–643). Das Lesen hat für ihnen einen hohen Stellenwert, weil Bildung ohne Lesen nich funktioniert (Z. 1024f.). Vor diesem Hintergrund betont er, es gebe !KEIN! einziges Unterrichtsfach, wo ich auch nur ANnähernd MITkommen kann, wenn ich nich !LESEN! kann (Z. 1031f.). Davon ausgehend erklärt der Lehrer, dass das Fach Deutsch für alles andere auf der Welt ne !BRING!schuld (Z. 1033f.) habe.

4.3.2 Zum videographierten Unterricht

Der Lehrer beurteilt die Klasse, in der die Videoaufzeichnungen stattfanden, hinsichtlich ihres Leistungsniveaus generell als gute Hauptschulklasse (Z. 924), die heutzutage in jeder normalen Realschulklasse auch gut mitkäme (Z. 927f.). Er erklärt, dass es darin einige Leistungsträger gebe. Auch die Bereitschaft der Schüler zur Beteiligung am Unterricht sei grundsätzlich gut (Z. 276). Hartmann gibt außerdem zu verstehen, dass er eine positive Lernatmosphäre in der Klasse wahrnimmt, Leistung werde von den Schülern sehr gut anerkannt und es werde keiner niedergemacht (Z. 214–218; s.a. Absch. 4.2). Demgegenüber äußert er sich hinsichtlich der möglichen Entwicklung ihrer Lese- und Schreibleistungen sehr kritisch. So macht der Lehrer deutlich, dass Hauptschüler im siebten Jahrgang (ab dem er unterrichtet, s.o.) generell nur bedingt lesen sowie (recht-)schreiben können (Z. 630–632) – und er nur wenige Chancen sieht, diesen Umstand im weiteren Verlauf ihrer Schulzeit noch positiv zu beeinflussen. Hartmann führt aber aus, er habe zumindest das Erfolgserlebnis,

DASS sie schreiben (Z. 637f.) und er schaffe es, dass die Jugendlichen unter seiner Aufsicht durchaus zum Teil auch GERne lesen (Z. 648). Insgesamt zeigt sich der Lehrer trotz der positiven Einschätzung des Leistungsniveaus und der Lernbedingungen in seiner Klasse (s. a. Z. 930–932) grundsätzlich eher skeptisch, was die möglichen Fortschritte der Lese- und Schreibfähigkeiten von Hauptschülern betrifft.

Die videographierte Stunde charakterisiert Hartmann im Allgemeinen als ganz normale Unterrichtsstunde (Z. 267f.). Gleichwohl verweist er im Rahmen des Interviews auch auf zwei ungewöhnliche Aspekte, zum einen auf seine Absicht, ihr einen Abschluss (Z. 298) zu geben, zum anderen auf ihre Stellung als Einzelstunde (Z. 330). Den Einstieg mit dem Plenumsgespräch über Eigenschaften der Tiere, welche im Vordergrund des später gelesenen Textes stehen, bezeichnet er als fruchtbar (Z. 433) und ganz ganz wichtig (Z. 435f.); dieser habe die Stunde unheimlich entlastet (Z. 223f.). Die hinter seinem Vorgehen stehenden Überlegungen erläutert Hartmann wie folgt: Diese EINstimmung, [...] diese Erwartungshaltung auf=n Hecht, auf=n Adler, wenn ich das jetzt nicht in eine Richtung von vornherein schon kanalisieren und lasse die eine Geschichte lesen, einfach nur LEsen, dann wird es schwer (Z. 227–231).²¹⁴

Im Zusammenhang des Plenumsgesprächs über den Text »Begegnung mit Räubern« (s. Abb. 18) kommt Hartmann auf die Schwierigkeiten der Schüler mit dem Verständnis des Textes zu sprechen. Im Interview bringt er sinngemäß zum Ausdruck, dass die Schüler sich von der Textbasis entfernt hatten. Er spricht hier von einer Phantasiererei (Z. 414) und erklärt: Sie denken sich das Ende schön (Z. 585f.; s. a. 51–64). Der Lehrer verweist dann auf seine Überlegung in diesem Zusammenhang: Lässt das offen? Dann hätten wir ganz andere Geschichten bekommen in der Inhaltsangabe. Das musste eigentlich, das habe ich so dann entschieden, [...] am Schluss dieser Sequenz klar sein, wie das ausgeht (Z. 66–70). Und so wird im gesamten Interview auch die Annahme Hartmanns deutlich, dass die Schüler ohne ein »klärendes« Unterrichtsgespräch den Inhalt des Textes jeweils unterschiedlich wiedergeben hätten (Z. 367–380, 577–593). Der Lehrer hat diese Phase nach eigener Aussage als schwierig empfunden und verweist als Begründung darauf, den Jugendlichen nicht eindeutig, weil es jetzt nicht ihre Sprache ist, ihnen eindeutig beweisen zu können, DA steht, wie=s ausgegangen ist (Z. 415–417, s. a. 566f.).²¹⁵

²¹⁴ Demgegenüber sehen LEUBNER & al. (2010: 156) ein Vorgehen, bei dem das Vorwissen der Schüler zum Thema eines Textes im Vorfeld der Lektüre aktiviert wird, eine Erhöhung der »... Gefahr, dass ihr Blick auf einen literarischen Text durch gewohnte Wahrnehmungsmuster verstellt wird« (s. a. ebd.: 173). In der von Herrn Hartmann geleiteten Doppelstunde nun weisen die Schüler am Beginn tatsächlich erhebliche Schwierigkeiten mit dem Textverständnis auf (s. Absch. 4.1). Inwiefern das Abrufen des Vorwissens der Schüler im Vorfeld der Lektüre damit zu tun hat, ist nur schwer zu beantworten: Einerseits entfernen sich die Schüler bei der Erschließung der Schilderung tatsächlich von der Textbasis, andererseits legen sie ihrer Textauslegung vor allem typische Geschichtenstrukturen zugrunde, die aber im anfänglichen Plenumsgespräch zu den Tieren aus dem Text keine Rolle spielen.

²¹⁵ Der Einschub in der Aussage deutet an, dass Hartmann eine Diskrepanz zwischen der »Sprache« des Textes und der der Schüler wahrnimmt (s. a. Absch. 4.1). Im Interview stellt er darüber hinaus – vor allem den Medienkonsum der Jugendlichen und die dabei erworbenen »Geschichtenschemata« betreffende – Vermutungen zu den Gründen dafür an, dass die Schüler im Unterricht ganz bestimmte Hypothesen zum Ausgang des Textes vorbrachten (Z. 586–593).

Er beurteilt es dann als gut, dass sich die Schüler ausnahmslos den folgenden Schreibaufgaben gestellt hätten; das sei auch nicht selbstverständlich in einer Hauptschulklasse (Z. 446–449). Sein Vorgehen beim zweimaligen Vortrag der zunächst angefertigten Einleitungssätze durch die Schüler erläutert er wie folgt: Beim ersten Vorlesen habe er darauf geachtet, ob Verfasser und Überschrift genannt worden seien und beim zweiten Lesen auf das Durchhalten der Zeitform Gegenwart (Z. 108–125). Dieses Vorgehen begründend verweist Hartmann auf die nur begrenzt zur Verfügung stehende Unterrichtszeit (Z. 109) sowie beschränkte »kognitive Ressourcen« auf Seiten aller Akteure: Also sprachliche Mängel, das hab ich mit Absicht weggelassen, weil ich weiß, [...] dass diese Kinder eben, auch ich als Lehrer wäre also völlig überfordert, muss man ganz fair sagen, auch fünf oder sechs oder sieben Dinge gleichzeitig zu machen (Z. 112–116). Schließlich führt er als Grund dafür, seine Aufmerksamkeit vor allem auf das Tempus der Textwiedergaben gerichtet zu haben, noch an, dass bereits auf einem Arbeitsblatt zur Inhaltsangabe auf die Beachtung der Zeitform hingewiesen worden sei (Z. 123–125; s. Abb. 19). Auf den Inhalt der Schülertexte kommt er weder hier noch an anderer Stelle des Interviews zu sprechen (s. dazu unten). Während der Lehrer sein Vorgehen hier weniger vom Lerngegenstand als vielmehr von Rahmenbedingungen des Unterrichts ausgehend begründet, wird zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews deutlich, dass er Textnormen wie der Umsetzung des Tempus im Allgemeinen große Bedeutung zuschreibt (Z. 671ff.; s. Abschn. 4.3.2).

Die Längenvorgabe für die Schülertexte begründet Hartmann vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Schüler keine solche Vorgabe erhalten hätten, wie folgt: Dann schreiben sie sich n Wolf, ne? Dann werden die auch nicht fertig (Z. 167f.). Er führt weiter aus, das sei noch nicht der Horizont dieser Kinder, sich davon zu lösen und zu sagen, jawoll, das kann ich TATSächlich in zwei Sätzen !SAGEN! (Z. 169–173). Dementsprechend erkennt Hartmann – trotz seiner Maßnahme, die Länge der Textwiedergaben zu beschränken – Schwierigkeiten der Schüler mit der Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem (Z. 157f.).

Am Ende der Stunde, beim Vortrag der Teilinhaltsangaben durch die Schüler, hat er nach eigener Aussage ein bisschen den Überblick verloren (Z. 185f.; s. die Schlüsselstelle H_2). So hatte er den Schülern angekündigt, nach den Vorlesezyklen nochmals eine Gesamtinhaltsangabe vortragen zu lassen, wobei er jede Tischgruppe mit einbeziehen (Z. 188f.) wollte. Der Lehrer macht im Gespräch mit dem Forscher aber sinngemäß deutlich, dass er die vorgetragenen Texte im Unterricht dann nicht mehr den einzelnen Schülern zuordnen konnte und deshalb von seinem Vorhaben, alle Gruppen einzubeziehen, abgesehen hat. Demnach ließ er die einzige nur aus zwei Personen bestehende Gruppe ihre Textwiedergabe(n) nochmals vorlesen. Allerdings gab es dem Interview zufolge auch andere Gründe für die Auswahl dieser Gruppe. So beurteilt Hartmann die Qualität der von den Schülerinnen Julia und Wiebke angefertigten Zusammenfassung(en) positiv: Vom Abstraktionsgrad, so wie ich mir das vorgestellt habe, kurz und knackig in wenigen Sätzen, haben diese beiden Mädchen das eigentlich ganz gut hingekriegt (Z. 198–200). Des Weiteren macht der Lehrer deutlich, dass er die Schülerinnen dafür belohnen wollte, trotz des aufgrund der geringen Gruppenstärke vergrößerten

Arbeitspensums die Aufgaben erledigt zu haben (Z. 202). Seine entsprechende Entscheidung begründet er schließlich wie folgt: Wenn er das Gefühl habe, alles andere würde jetzt dazu führen, dass man alles nochmal machen muss, dann is=es besser zu sagen, so, das haben wir jetzt gut zu Ende gebracht, das is=n guter Schlusspunkt und das lassen wir jetzt (Z. 207–211).

Hartmann erklärt, dass es für die Jugendlichen sicherlich schwierig gewesen sei, bestimmte Formalien einzuhalten (Z. 419f.), und verweist anschließend darauf, dass selbst von ihm als gut eingeschätzte Schüler Probleme mit der Zeitform gehabt hätten (Z. 420–425). Er gibt aber zu verstehen, dass er über das hinaus, was bisher erwähnt wurde, keine Probleme in der Stunde sieht (Z. 427f., 454f.). So geht der Lehrer davon aus, dass die Kinder den Text am Ende der Stunde verstanden haben (Z. 577; s. hingegen die Analysen in Absch. 4.2). Zu seinem Vorgehen, die Schüler jeweils nur Teile des Gesamttextes zusammenfassen zu lassen, führt er aus: In der heutigen Zeit is das halt so, das is in vielen anderen Fächern genauso, wenn ich also ich sage mal den [...] ERSten Abschnitt [...] in eine Inhaltsangabe zwänge und mache das ordentlich, dann kann ich das im zweiten oder dritten und vierten Abschnitt auch. Das heißt, ich habe im Endeffekt exemplarisch etwas gelernt und muss mich jetzt nicht dort mit drei, vier Stunden hinsetzen oder ne halbe Stunde hinsetzen, um den ganzen Text zu verarbeiten, sondern ich kann es jetzt in so ner Schulstunde arbeitsteilig machen (Z. 515–525). Der Lehrer rekurriert damit auf sozusagen »exemplarisches Lernen« (aber nicht im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik). Die dabei formulierte Annahme, dass die Schüler im Falle dessen, dass sie einen Teil des Textes zusammenfassen können, auch bei allen anderen Teilen dazu in der Lage sind, ist aber durchaus fragwürdig – insbesondere, wenn die Schüler lernen sollen, einen Gesamttext im Sinne einer Inhaltsangabe wiederzugeben (s. dazu Absch. 4.2): Dementsprechend berücksichtigt der Lehrer (trotz einer entsprechenden Andeutung in Z. 505) nicht, dass die Zusammenfassung eines Gesamttextes unter Umständen andere Fähigkeiten erfordert als die eines Textabschnitts.

Auffallend ist insgesamt, dass Hartmann die Schreibprozesse der Schüler und ihre Textwiedergaben (wie im Unterricht so auch) im Interview vorrangig aus sprachlich-formaler Perspektive reflektiert. Auf das sich in den Schülertexten manifestierende Verständnis des Ausgangstextes geht er nicht weiter ein, auf die Umsetzung komplexer Textnormen allenfalls am Rande. Vor diesem Hintergrund – also unter der Voraussetzung, dass das Lernziel vorrangig im Trainieren von Textnormen wie z. B. der Zeitform besteht (s. dazu Z. 108–125) – könnte man auch sagen, dass seine Annahme »exemplarischen Lernens« beim Zusammenfassen eines Textabschnitts weniger gewagt ist, als es zunächst scheint: Wenn die Schüler gelernt haben, einen Textblock im Präsens wiederzugeben, darf man davon ausgehen, dass sie das Gelernte grundsätzlich auch bei anderen Textblöcken und Texten anwenden können.

4.3.3 Einschätzungen zur Inhaltsangabe

Die Inhaltsangabe hält der Lehrer für wichtig (Z. 602; s.a. 650f.). Er führt aus, dass für ihn zwei Dinge wichtig seien, und verweist hier einerseits auf die Inhaltsangabe sowie andererseits darauf, mit den Schülern vernünftig zu diskutieren (Z. 612), wobei er wiederum auf Textformen wie die Erörterung rekurriert. Das Ziel der Arbeit mit der Inhaltsangabe besteht für ihn darin, dass die Schüler in der Lage sind, einen Inhalt wiederzugeben, das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen, (Z. 662f.). Die Relevanz dieser Fähigkeit erklärt er beispielhaft mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit, im richtigen Leben (Z. 663) komplexere Arbeitsanweisungen auf das Wesentliche zu reduzieren. Nicht nur hier, sondern an vielen Stellen des Interviews begründet Hartmann die Bedeutung der Inhaltsangabe mit Anforderungen aus dem Berufsleben. So verweist er auch auf Erfahrungen aus dem Betriebspraktikum an seiner Schule und sagt: Wenn einem der Meister morgens n Zettel in die Hand drückt und sagt, so heute Mittag würd ich [...] noch ganz gerne, dass du damit fertig bist, und der versteht diesen Text nich, dann kann der nich acht Stunden aus=m Fenster gucken oder vier Stunden aus=m Fenster gucken, ne? Das is also letztlich auch eine lebenswichtige oder ja=ja ÜBERlebenswichtige, in Anführungsstrichen überlebenswichtige Technik, die ich mir aneignen muss, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu trennen (Z. 391–400).²¹⁶ Darüber hinaus macht der Lehrer deutlich, es für bedeutend zu halten, den Schülern darzulegen, dass so etwas wie die Inhaltsangabe und die Möglichkeit zur Abstraktion überhaupt existiere (Z. 681–689).

Hartmann verdeutlicht im Zusammenhang seiner Ausführungen zur Bedeutung von bestimmten Kompetenzen auch seinen Begriff der Inhaltsangabe: Leseverständnis, ganz wichtig. Und davon die Zusammenfassung ist letztlich Inhaltsangabe (Z. 651f.). Demensprechend hebt er im Interview auch mehrfach auf das Leseverständnis als zentrale Fähigkeit sowie zugleich als entscheidende Schwierigkeit im Zusammenhang der Anfertigung einer Inhaltsangabe ab (Z. 868). Er erklärt: Wer nich lesen will, wer nich lesen kann, mit [...] dem brauchen wir auf der Ebene eigentlich gar nich weiterzuüben (Z. 880–882). Dabei spricht der Lehrer im gesamten Interview von der Inhaltsangabe vor allem als schriftlicher Textform.

Der Lehrer setzt die Inhaltsangabe ein in der Funktion, so klassisch nenn ich das jetzt einfach mal, um es als [...] FORM einer [...] verschriftlichten Form überhaupt hinzukriegen, so=n Ding zu schreiben in [...] Abgrenzung zu einem Bericht meinetwegen oder in Abgrenzung zu einer Nacherzählung (Z. 746–751). Seine weiteren Ausführungen machen deutlich, dass es ihm beim Einsatz von Inhaltsangaben vor allem um den Erwerb textformbezogener Kenntnisse geht (Z. 751ff.). Darüber hinaus verweist Hartmann auf das sinnentnehmende Lesen (Z. 755–765) und die Fähigkeit der Schüler, die Spreu vom Weizen zu

²¹⁶ Hartmann gibt er aber ebenso zu verstehen, dass er vor dem Hintergrund dessen, die Schüler auf den Ausbildungsmarkt vorzubereiten, andere Fähigkeiten bzw. Lerninhalte für bedeutender hält als die Inhaltsangabe (Z. 826–835).

trennen (Z. 764). Die spezifische Funktion von Inhaltsangaben nennt er in diesem Zusammenhang nicht direkt, sie kann lediglich ergänzt werden als eine Art Arbeitstechnik, um die entsprechenden Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Die Frage nach einer möglichen Verknüpfung der Inhaltsangabe mit anderen Formen der Textarbeit bejaht der Lehrer zwar (Z. 804), macht aber im Folgenden nicht deutlich, inwiefern er dies tut (Z. 805–851). Vielmehr erklärt er z. B., wenig (Z. 850) mit Interpretationen zu arbeiten.

Spezifische Formen der Inhaltsangabe wie Klappentext oder Rezension setzt der Lehrer nach eigener Aussage vor allem dann ein, wenn es um Lektüreauswahlentscheidungen geht, genauer darum, dass die Schüler sich in einer Buchhandlung gemeinsam ein Buch aussuchen (Z. 697–723). Seine Äußerungen machen aber nicht klar, inwiefern die Formen dabei *als* Inhaltsangaben eine Rolle spielen. Darüber hinaus verwendet er solche Formen zum Vergleich letztlich. Wenn ich also einem [...] Schüler [...] so etwas wie [...] die Einleitung einer Inhaltsangabe beibringen will, dann brauch ich ihm ja letztlich NUR vorzuhalten, [...] welche Auswahlkriterien er verfolgt, wenn er sich [...] auf seinem Fernseher zu Hause einen Spielfilm anguckt, den er nicht kennt. Da guckt er in eine Zeitung (Z. 724–731). Demzufolge nutzt Hartmann außerschulische Varianten wie eine Programmvorschau zum Einüben der Textform Inhaltsangabe bzw. zum Erwerb entsprechenden Textformwissens (Z. 739–741).

Besonderen Wert legt Hartmann bei der Anfertigung einer Inhaltsangabe auf Folgendes: Erst einmal, damit [...] die Inhaltsangabe überhaupt als Inhaltsangabe erkannt wird, muss man den [...] formalen Charakter schon einhalten (Z. 671–674; s. a. 125). Er macht weiter deutlich, dass es ihm in diesem Zusammenhang wichtig ist, das Präsens durchzuhalten und auf wörtliche Rede zu verzichten. Im Folgenden erläutert der Lehrer die Bedeutung dieser Textnormen: Das kann man lernen, denk ich. [...] Alles Weitere [...] ergibt sich letztlich so=n bisschen mit daraus (Z. 676–679). Deutlich wird hier: Die sprachlich-formalen Textnormen sorgen Hartmann zufolge dafür, dass die (beabsichtigte) Textform identifiziert werden kann. Dabei hält er die Umsetzung dieser Normen für prinzipiell erlernbar (s. dazu auch Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 27 ff.). Zudem deutet der Lehrer – wenn er davon spricht, dass sich letztlich alles Weitere ein bisschen mit daraus ergebe – an, das Training solcher Normen als Basis weiterer Lernprozesse bezüglich einer Aneignung der Inhaltsangabe aufzufassen,

Hartmann führt weiter aus, am Anfang (der Arbeit mit Inhaltsangaben) von den Schülern kein gehobenes Abstraktionsniveau erwarten zu können und betont dann: Aber wenn [...] ich Kindern nich beibringe, dass es das überhaupt !GIBT!, dass das überhaupt GEHT, dann [...] is ja MIST (Z. 681–684). Damit wird deutlich, dass der Lehrer die Vermittlung von Anforderungen der Inhaltsangabe – sei es nun die Umsetzung des Tempus oder die Abstrahierung – für grundsätzlich wichtig hält.

Bei der Wahl des Ausgangstextes für die in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde angefertigten Textwiedergaben spielten den Äußerungen Hartmanns zufolge mehrere Kriterien eine Rolle. Zunächst verweist er auf den Umfang der Vorlage und erklärt: Also die Überlegungen sind manchmal ganz banal. So=n Text,

der sollte eine sag ich mal so ne mittlere Länge haben (Z. 535–537). Er gibt zu verstehen, dass die Schüler Schwierigkeiten sowohl mit der Inhaltsangabe langer als auch mit der Inhaltsangabe kurzer Texte haben – und dass letzteres möglicherweise sogar schwieriger ist als ersteres (Z. 537–543). Vor diesem Hintergrund erklärt er: Insofern is man also so=n bisschen begrenzt (Z. 543f.). Der Lehrer macht weiter deutlich, sich an den Interessen der Schüler orientiert zu haben und meint: Tiere kommt immer irgendwo gut, muss man ganz klar sagen (Z. 547f.). Als nächste, wichtigste Überlegung (Z. 549f.) führt er dann aber die Suche nach einem Text auf, in dem so viele Nebensächlichkeiten drin seien, dass es eigentlich schon auffallen müsse (Z. 549–552).²¹⁷ Seine diesbezügliche Einschätzung des Ausgangstextes macht Hartmann wie folgt deutlich: Dieser Text strotzt und wimmelt von [...] Unwichtigkeiten hinsichtlich einer Inhaltsangabe. Und das war für mich ein ganz ganz wichtiges Auswahlkriterium (Z. 559–562; s. a. Z. 155–157, 321, 551). Schließlich führt er noch seine Überlegung bei der Textauswahl auf, dass in diesem Text was passiert (Z. 563).

Insgesamt vermittelt der Lehrer den Eindruck, dass in die Entscheidung für »Begegnung mit Räubern« zahlreiche Erwägungen eingeflossen sind. Deutlich wird, dass die (vermuteten) Fähigkeiten und Interessen der Schüler hier eine entscheidende Rolle spielen. Dabei scheint es jedoch eher um die »schon vorhandenen« als noch zu entwickelnden Fähigkeiten der Schüler zu gehen (s. dazu auch VYGOTSKIJ 2003: 287–289 zur einer These zum Verhältnis zwischen geistiger Entwicklung und Unterricht): Von der bewussten Konfrontation mit Schwierigkeiten oder einem auf den ersten Blick »fremd« anmutenden Text ist nicht die Rede.²¹⁸ In jedem Fall rückt Hartmann in seinen Ausführungen zur Textauswahl die Bearbeitungsform Inhaltsangabe in den Vordergrund. Demgegenüber stellt er zu keinem Zeitpunkt Überlegungen zur Bedeutung des Ausgangstextes vor.

Der Lehrer äußert sich im Interview auch zur differierenden Schwierigkeit verschiedener Bezugsgegenstände von Inhaltsangaben. So stellt er Gegenstände unterschiedlicher Medialität gegenüber und gibt zu verstehen, dass Schüler mit dem Verständnis von Filmen weniger Schwierigkeiten haben als mit dem von Texten (Z. 371–373, 380–382; s. zu Gründen dafür, dass die Filmrezeption für Schüler mitunter leichter ist als die Textrezeption LEUBNER & al. 2010: 202). Er erklärt in diesem Zusammenhang außerdem, die Inhaltsangabe in der Klasse, in welcher die Aufzeichnungen stattfanden, im siebten Jahrgang anhand von Sequenzierungen und Zusammenfassungen von Filmen eingeführt zu haben (Z. 382–387; s. zum Unterschied der Inhaltsangabe von Filmen und Texten auch ZABKA 2004b: 260f.).

²¹⁷ Hartmann erklärt in diesem Rahmen, er könne die Geschichte eigentlich in fünf Sätzen erzählen: Adler trifft auf Fische, ne? Beide verklammern sich und gehen da dran zugrunde. Fertig is [...] die Kiste (Z. 160–162). – Wie bei vielen anderen Lehrern fällt auch bei Hartmann der Gebrauch des Ausdrucks »erzählen« im Zusammenhang der Wiedergabe von Texten im Sinne einer Inhaltsangabe auf (Z. 160; s. a. Z. 376).

²¹⁸ Allerdings ist hinzuzufügen, dass sich Hartmann für einen literarischen Text entschied, obwohl er nach eigener Aussage davon ausgeht, dass literarische Texte für die Schüler schwieriger sind als pragmatische (s. u. im Haupttext). Dementsprechend verweist er an anderen Stellen des Interviews auch darauf, dass er den Ausgangstext für nicht leicht hält (Z. 233f., 278) und erwähnt dabei u. a. das »offene Ende« (Z. 416–418).

Der Lehrer macht im Übrigen deutlich, dass in seiner Klasse gekürzte und »sprachlich entlastete« (Z. 318) Fassungen von »klassischen« literarischen Werken gelesen werden (Z. 312 ff.; s. dazu Abschn. 3.1 und Abschn. 5.1).

Darüber hinaus geht Hartmann auch auf die Differenz von literarischen und pragmatischen Texten ein. Er erklärt, dass Sachtexte von Schülern leichter zu bearbeiten (Z. 890f.) seien als literarische Texte. In diesem Zusammenhang verweist der Lehrer im Übrigen darauf, dass die Jugendlichen Sachtexte präferieren (Z. 891–895). Er führt des Weiteren sinngemäß aus, dass literarische Texte oft wenig mit der ›Lebenswirklichkeit‹ der Schüler zu tun hätten (Z. 895f.) und erklärt dann: Und diese [...] SACHtexte, die dann auf sie zukommen, so von wegen Schuldenfalle Handy oder wie das dann alles heißt, ne? Saufen in=er Schule oder Alkoholismus und und, ne? DA finden sie sich sofort wieder (Z. 909–913). Resümierend hält der Lehrer schließlich fest: Insofern ist das ne ganz eindeutige Geschichte, Sachtexte leichter, EINdeutig leichter als literarische Texte (Z. 917f.). Hartmann stellt damit sozusagen unterschiedliche ›Identifikationspotenziale‹ von pragmatischen und literarischen Texten fest und sieht darin einen Grund dafür, dass sie für die Schüler unterschiedlich schwierig sind. Nur ansatzweise reflektiert er dabei, dass die Möglichkeit, sich in einem Text ›wiederzufinden‹, auch mit den Erfahrungen der Schüler und dem je konkreten Text selbst zu tun hat (s. Z. 896–909).

Im Blick auf das gesamte Interview fällt deutlich eine bestimmte ›Haltung‹ des Lehrers zu schulischen Lernzielen auf. So schätzt er den Stellenwert von Lerninhalten im Allgemeinen und der Inhaltsangabe im Speziellen größtenteils vor dem Hintergrund ihrer möglichen Bedeutung für das Berufsleben ein. Dabei beurteilt er die unmittelbare Relevanz der Lerngegenstände bzw. der mit ihnen verbundenen Fähigkeiten für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt – er klopft die Lerngegenstände sozusagen auf ›direkten Nutzen‹ ab (s. a. Z. 659–667, 826–835). Auffallend ist, dass ein Lernen außerhalb solcher ›Verwertungszwänge‹ oder das Ziel, die Persönlichkeit der Schüler weiterzuentwickeln und ihnen Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, die sie zum Handeln in gesellschaftlich-politischen Zusammenhängen befähigen, kaum einmal zur Sprache kommt.

Dementsprechend erkennt Hartmann auf der einen Seite eine Bedeutung der Inhaltsangabe an. Auf der anderen Seite tut er dies vor allem im Hinblick darauf, dass er die dabei relevante Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen, in beruflichen Kontexten für wichtig hält (s. insbesondere Z. 658–665); zusätzlich hebt er auf den Stellenwert von Textformwissen ab. Und so spielen die Bezugsgegenstände der Inhaltsangabe in seinen Äußerungen auch kaum einmal in inhaltlicher Hinsicht eine Rolle. Vielmehr macht der Lehrer deutlich, dass die Inhaltsangabe von ihm im Unterricht als Mittel zum Zweck, bestimmte Fähigkeiten und Textformwissen weiterzuentwickeln, genutzt wird (s. demgegenüber z. B. das Interview mit Frau Richter in Abschn. 2.3). Von der Inhaltsangabe als Teil des weitergehenden Umgangs mit Texten oder aber einer vertieften Textarbeit im Allgemeinen hingegen spricht er nicht.

5 Die Lerngruppe W

Die Lerngruppe W befindet sich im zweiten Halbjahr des achten Jahrgangs an einem großen Gymnasium im Raum Hildesheim. Sie besteht aus 27 Schülern – 13 Mädchen und 14 Jungen – und wird im Fach Deutsch unterrichtet von der circa 45-jährigen Frau Weber. Die Erhebungen fanden im zweiten Quartal 2010 statt: Aufgezeichnet wurden drei

Unterrichtsstunden innerhalb einer Woche, in denen jeweils zwischen 19 und 25 Jugendliche anwesend waren.

5.1 Die Schlüsselstelle W_1: »Ich würd das dann schon ziemlich hart zusammenfassen.«

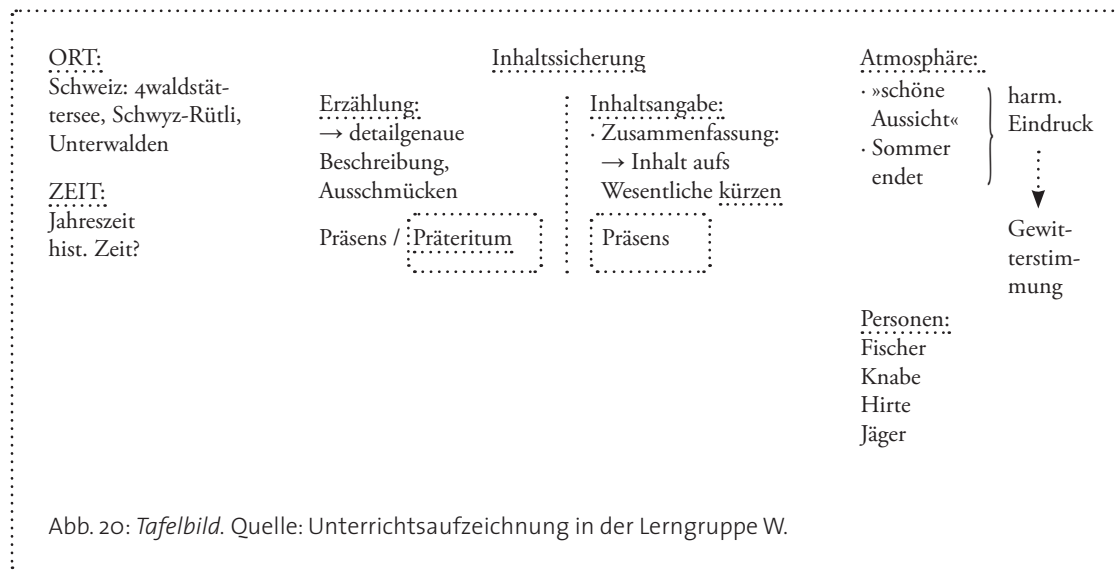
5.1.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

In dem vom Transkriptauszug W_I dokumentierten Unterrichtsausschnitt sprechen die Akteure im Plenum über Zwecke und Eigenschaften unterschiedlicher Formen der Textwiedergabe vor dem Hintergrund eines von den Schülern konkret zu bearbeitenden Textes. Vor einer weitergehenden Beschreibung wird die Schlüsselstelle zunächst wieder kontextualisiert: Der Transkriptauszug stammt vom Ende der ersten, in dieser Klasse aufgezeichneten Unterrichtsstunde. Am Beginn der Stunde stellt Weber den Schülern das Thema einer neuen Unterrichtseinheit vor: Schillers »Wilhelm Tell«. Anschließend stimmt sie die Klasse auf dieses Thema ein, indem sie ein Gespräch zu (im Schulbuch abgedruckten) Fotos einer freien Inszenierung der Dramas initiiert (s. SCHURF & WAGENER, Hgg., 2007: 241).²¹⁹ Dabei äußern die Schüler Vermutungen zum Hintergrund der dort abgebildeten Szenen, die teilweise mit dem Ausgangstext bzw. der Sage um Wilhelm Tell übereinstimmen, teilweise davon abweichen. Einerseits wird hier deutlich, dass der Stoff des Dramas mehreren Schülern bereits vertraut ist, andererseits äußern einige von ihnen auch Befremden ob der für sie merkwürdigen Kostümierung der Schauspieler.

Nach einigen dramentheoretischen Hinweisen zur Funktion von Regieanweisungen lässt die Lehrerin einen Teil der ersten Szene des Dramas, den sie auch »Eröffnungsszene« nennt, mit verteilten Rollen laut vortragen. Bei dem zugrunde liegenden Text handelt es sich um eine bearbeitete – im Wesentlichen gekürzte – Version von »Wilhelm Tell«, die aus dem in der Klasse eingesetzten Lehrwerk stammt und im Laufe der Analysen näher betrachtet wird (s. ebd.: 242; s. zum gesamten Stück Abb. 21). Dieser erste Teil der Szene ist im Buch überschrieben mit »Ort und Atmosphäre«, er umfasst »lediglich« das Gespräch verschiedener Personen vor dem Auftritt der Figur Konrad Baumgarten. Im Anschluss an das Vorlesen haben die Schüler Gelegenheit, erste Eindrücke zum Text zu äußern. Dann erklärt die Lehrerin, dass in der Klasse nicht das gesamte (Original-)Werk betrachtet werde, sondern nur die »entscheidenden« Szenen gelesen würden – gemeint sind die im Deutschbuch abgedruckten Dramenszenen (s. dazu auch den Transkriptauszug W_2). Anschließend wird im Plenumsunterricht am Text gearbeitet. Diese Textarbeit orientiert sich an einem vorbereiteten Tafelbild, welches die Lehrerin nun aufgreift (s. Abb. 20). Am Anfang finden sich an der Tafel nur einige Überschriften / Kategorien – im Laufe des Gesprächs wird das Schaubild dann erweitert.²²⁰ Die Mitte der Tafel ist jedoch zu Beginn der Schlüsselstelle noch gänzlich frei, d. h., der in der Abbildung unter dem Titel »Inhaltssicherung« befindliche Text fehlt bis dato.

²¹⁹ S. a. die in letzter Zeit verstärkt erhobenen Forderungen, im Deutschunterricht dem Aspekt Rechnung zu tragen, dass Dramentexte auf Inszenierung hin angelegt sind (s. dazu LÖSENER 2007: vor allem 297 f., 304 f.; LEUBNER & al. 2010: III–134; PFEIFFER 2010: 66–68; PAEFGEN 2006: 75).

²²⁰ Dabei wird u. a. erarbeitet, dass die Dramenszene zunächst ein eher friedliches bzw. idyllisches Bild vom Leben der Figuren zeichnet, der im Text erwähnte Umschwung des Wetters aber womöglich auch eine negative Veränderung ihrer Situation ankündigt.



Im Transkriptauszug meldet sich zunächst Weber mit einer längeren Äußerung zu Wort, in der sie das zurückliegende Plenumsgespräch zum Ausgangstext resümiert. Sie erklärt zunächst, die im Tafelbild festgehaltenen Stichpunkte sind? (---) oftmals die gleichen Aspekte, die wir brauchen, um ein fremdes DRAMA in seiner Eröffnung, seiner ersten Szene verstehen und erschließen zu können; wir müssen=das machen wir aber in der !EPIK!? in der Erzählung auch; (Z. 4–8). Damit macht die Lehrerin deutlich, dass die im Tafelbild niedergeschriebenen Aspekte einen Zugang zu dem für die Schüler neuen Text ermöglichen. Dementsprechend führt sie weiter aus: man kann sich daran entlang hangeln, um das verSTÄNDNIS äh zu vereinfachen und den Text sich zu erschließen; (Z. 13–15). Anschließend erklärt die Lehrerin: wenn wir Schwierigkeiten haben mit diesem Textverständnis- und ich seh=es ja an eurer sehr !ZÖGER!LICHEN Haltung hier heute morgen <<lacht> he,> (--) dann versuchen wir- irgendwie diesen TEXT, (--) nachzuarbeiten; (---) oder ihn wieder neu aufzuarbeiten; (Z. 17–20). Weber konstatiert also Schwierigkeiten der Schüler mit dem Textverständnis, denen mit einer weiteren Texterarbeitung begegnet werden soll. Dafür, so die Lehrerin, gebe es unterschiedliche Möglichkeiten: wenn man TEXTE reproduziert? kann man sie auf der EINEN SEITE- (3.5) nacherzählen, auf der anderen Seite inhaltlich zusammenfassen; (Z. 21–24). Schließlich fordert Weber die Schüler auf, sich in die Situation zu versetzen, dass sie zwei (krankheitsbedingt fehlenden) Schülern – Sören und Klaas – am darauffolgenden Tag den ersten Teil der ersten Szene wiedergeben müssen. Die Lehrerin fragt dann, wie sie vorgehen, wenn sie diesen Teil nacherzählten (Z. 24–30), und schreibt den Begriff »Erzählung« an die Tafel. Währenddessen beginnen einige Schüler, miteinander leise zu sprechen, woraufhin Weber die Aufgabe aktualisiert und betont: wir woll=n jetzt nicht KÜRZEN und zusammenfassen, sondern wir wollen Sören und Klaas diesen Text morgen NACHERZÄHLEN, (Z. 30–32).

Nun erhält die Schülerin Vivien das Wort und macht deutlich, wie sie/man vorgehen würde: dass wir mit der äußeren Struktur anfangen, dass (.)

man sagt, ja:, mhm, (.) da gibt=s EINmal die unterhaltung zwischen dem fischerknaben dem hirten und dem alpenJÄGER, (.) und andererseits die:: regIEanweisung? (Z. 34–37). Sie führt weiter aus, welche Informationen zu den Regieanweisungen sie wiedergeben würde und erklärt schließlich, was sie im Anschluss machen würde: dann würd ich (---) ja diese- diese erzÄHLUNG das: (---) nacherzählen (Z. 44f.). Die Lehrerin bestätigt die Schülerin während ihrer Ausführungen und evaluiert ihren Beitrag im Anschluss positiv (Z. 39/47). Dann fragt sie: also du versuchst die !HAND!lung nachzuerzählen- wie GE!TREU! gehst du da VOR? (Z. 47f.). Die Schülerin äußert sich nun zunächst nur mit einem Verzögerungslaut, woraufhin die Lehrerin eine ihrer Klassenkameradinnen aufruft. Währenddessen setzt Vivien aber zu einem Beitrag an, woraufhin die Lehrerin sich ob der Unterbrechung der Schülerin entschuldigt und ihr abermals das Wort erteilt (Z. 50–56). Nun erklärt Vivien: man kann ja NICH, (.) den ganzen WORTlaut so- weil das is ja überhaupt nich unsere SPRACHE, (Z. 59f.). Und weiter: deswegen, also ich würd das dann schon ziemlich- (-) hart zusammenfassen <<lachend> eigentlich,> (Z. 63f.). Weber gibt daraufhin zu verstehen, dass sich das von der Schülerin angesprochene Zusammenfassen vom (in der Aufgabe geforderten Nach-)Erzählen unterscheidet: gut, wenn wir dann wieder zuSAMMENFASSEN, ähm: bleiben wir aber nich bei einer erzÄHLUNG, (Z. 66f.). Sie fragt dann, wie man den Arbeitsschritt des Zusammenfassens von Inhalten nenne (Z. 68–70). Vivien ruft nun lachend den Ausdruck ›Zusammenfassung‹ in die Klasse (Z. 72). Die Lehrerin macht anschließend aber deutlich, dass es ihr um einen anderen Ausdruck geht: was habt ihr eigentlich letztes schuljahr gelernt? (Z. 74). Währenddessen tuscheln einige Schüler miteinander: Weber scheint den von ihr gesuchten Ausdruck dabei gehört zu haben und fordert die Schüler auf, diesen laut zu sagen (Z. 75). Nun ruft Ruth den Ausdruck ›Nacherzählung‹ in die Klasse (Z. 77). Diesen Beitrag weist die Lehrerin jedoch zurück: NEIN; das is das, was ich- (--) womi` womit ICH einsteigen wollte; aber vivien möchte lieber zu!SAMMEN!FASSEN, die möchte den text !KÜRZEN!, (Z. 79–81). Damit signalisiert die Lehrerin zugleich, wie sie die Beiträge der Schülerin Vivien versteht. Diese wiederum reagiert darauf lachend mit ja- (Z. 83). Nun flüstert Dagmar den Ausdruck ›Inhaltsangabe‹ und wiederholt diesen laut, nachdem sie von der Lehrerin das Wort erhalten hat (Z. 85–89).

Weber erklärt daraufhin: inhaltsangabe; ne? text!WIEDER!GABE; inhaltsangabe ne? (-) GUT; (---) wenn ihr das so WOLLT, <<lachend> machen wir das so,> (Z. 91f.). Die Lehrerin suggeriert somit, dass nicht nur Vivien, sondern mehrere/alle Schüler eine Inhaltsangabe/Zusammenfassung gegenüber einer Nacherzählung des gelesenen Textes bevorzugen. Dann schreibt sie den Begriff »Inhaltsangabe« an die Tafel, darunter den Ausdruck »Zusammenfassung« und darunter schließlich die Bestimmung: »Inhalt aufs Wesentliche kürzen«. Diesen Anschrift trägt sie auch vor. Im Tafelbild kontrastieren somit die Ausdrücke ›Inhaltsangabe‹ und ›Nacherzählung‹, was die Lehrerin nun zusätzlich noch unterstützt, indem sie einen langen Strich zwischen beiden zeichnet (s. Abb. 20). Darauf rekurriert sie auch in ihrer folgenden Äußerung, mit der sie sinngemäß nach einer Bestimmung der Nacherzählung fragt: wie sieht das denn das jetzt bei der (-) !NACH!erzählung

aus; (2.0) wenn ich das schon so gegenüberSTELLE, dann scheint das ja wohl ANDers auszufallen; (Z. 98–101). Nun erhält Ute das Wort und sagt, auf die Informationen zur Landschaft in der ersten Dramenszene bezugnehmend: also da: (.) sagt man dann jetzt nich, (--) ja da wird beschrieben:: (-) wie die berge aussehen, sondern dann- (.) beschreibt man das halt nochmal, (-) mit, (---) den eigenen worten so; (Z. 104–106).²²¹ Weber bestätigt die Schülerin und erklärt mit Blick auf den Ausdruck »Erzählung« im Tafelbild: ja::, man würd hier nicht, (.) kürzen, sondern man wird hier DETAILgenau beschREI:BEN, und das vielleicht auch ein wenig mehr ausSCHMÜCKEN, (Z. 108–110). Im Folgenden schreibt sie Entsprechendes an die Tafel und erklärt dann, die Schüler dürften auch ein wenig ausschmücken und würden mit dieser detailgenauen Beschreibung die Situation wie auch die Personen viel umfassender, viel umfangreicher festlegen. Diese Erklärung stellt die Lehrerin nochmals der Bestimmung der Inhaltsangabe im Tafelbild gegenüber: was wir hier nich BRAUCHEN- (1.5) ne, HIER KÜRZEN wir, nur das WESENTliche- (.) wird genannt. (Z. 115–117).

Anschließend fragt sie danach, in welchem Tempus die Formen geschrieben würden (Z. 118–120). Vivien erklärt nun, dass man in der Erzählung das Präsens gebrauche (Z. 122, 126), woraufhin die Lehrerin deutlich macht, dass dies eine Möglichkeit neben anderen Möglichkeiten ist: kann man machen, darf man aber auch? (Z. 128). Nun verweist Vivien auf das Präteritum (Z. 130). Die Lehrerin evaluiert diesen Beitrag positiv und schreibt »Präsens/Präteritum« an die Tafel. Sie erklärt dann aber: MEISTens wenn ich !NACH!erZÄHLE, (---) WENN ich NACHERzähle, !NACH!erzähle- nicht erZÄHLE, DANN bleibt mir nur das präteritum; (Z. 132–134). Damit verweist Weber darauf, dass in einer Nacherzählung in der Regel das Präteritum gebraucht wird, und deutet überdies an, dass die in einer Erzählung und in einer Nacherzählung verwendeten Tempora sich unterscheiden. Im Anschluss fragt sie nach dem in der Inhaltsangabe verwendeten Tempus. Nils erklärt daraufhin, dass diese immer im:: PRÄSENS; (Z. 136) verfasst werde. Die Lehrerin evaluiert den Beitrag positiv und schreibt »Präsens« an die Tafel. Sie fragt dann nach einer Begründung für die Verwendung dieser Zeitform und erklärt dabei: da gibt es auch unterschiedliche !ANSÄTZE! übrigens in der methodik; man hat das auch schon anderweitig mit anderen, (--) mit einer anderen zeit probiert das- (-) was will man !DAR!stellen, wenn im !PRÄ:!SENS einen text zusammenfasst und den jemand anderem, (.) sozusagen präsentIERT; (Z. 140–144). Nach einer mehrsekündigen Pause erhält Ute das Rederecht und vermutet: vielleicht weil man auch so=n bisschen den text, (.) beschreibt so? (Z. 147). Weber akzeptiert diesen Beitrag, führt aber noch eine andere Begründung an: ja- auch? (--) oder? (---) man will eine EINS-zu-EINS-zuordnung natürlich festhalten an der STELLE, ne? das soll an der stelle glaubwürdig- getreu sein, UND, man WIRD aufgrund der tatsache, dass man hier texte

²²¹ Ute kontrastiert hier die Vorgehensweise bei einer Inhaltsangabe und bei einer Nacherzählung. Es wird aber nicht ganz deutlich, auf welche der Formen sie sich jeweils bezieht.

wiedergibt und äh; ge` äh (-) ja sie so wiedergibt auch an einen fremden LESER, diesem LESER vermitteln wollen, dass man mittendrin steckt, dass man dabei is sozusagen ne, dass das nich vor langer langer ZEIT war; (Z. 150–156). Dann greift sie ihre vorhergehenden Äußerungen zu anderen Ansätzen wieder auf und erklärt nun, dass man das oftmals auch schon verworfen habe, man könne das auch in einer anderen Zeit formulieren. Das werde aber jedenfalls bei ihnen hier auch in der Schule eigentlich nicht so durchgeführt (Z. 156–159).

Anschließend vergewissert sich die Lehrerin über die noch zur Verfügung stehende Zeit in der Unterrichtsstunde und konstatiert, dass fünf Minuten bleiben (Z. 159–162). Dann erklärt sie sinngemäß, dass sie ihre Stundenplanung und ihre folgende Aufgabenstellung ändern muss – gerät dabei aber offenbar etwas durcheinander. So führt sie aus, die von den Schülern zu erledigende Aufgabe bestand EIGENTlich da drin, ich muss jetzt die stunde n bisschen umwerfen; ihr solltet !EIGENT!lich diese eröffnungsSZENE kurz nacherzählen- SCHRIFTlich zusammenfassen; (Z. 163–166). Nun unterbricht Rüdiger sie: ich denke, <<lachend> NICHT zusammenfassen-> (Z. 168). Daraufhin korrigiert sich die Lehrerin und führt aus, dass das ursprüngliche Ziel darin bestanden habe, dass die Schüler den Text nach!ERZÄHLEN!, so dass ihr die MÖglichkeit habt, aus diesem TEXT, n bisschen MEHR zu machen. (Z. 171f.). Sie beruft sich dann auf die Schüler und führt aus, diese seien aber, das find ich gut? n schritt weiter gekommen rüdiger? (.) ihr habt gesagt, das macht ja gar keinen sinn, ich möchte KÜRZEN, es reicht ja, wenn ich sören und KLAAS morgen das und das so DARstelle. (Z. 172–175). Schließlich erklärt Weber: lassen wir das so stehen, (Z. 175f.). Damit markiert sie das Ende des Gesprächs zu den Textwiedergabeformen und zu den Aufgaben. Zugleich endet mit diesem Beitrag auch der Transkriptauszug.

Im Anschluss verteilt die Lehrerin ein Arbeitsblatt zu Kriterien und Merkmalen der Inhaltsangabe (s. Abb. 22).²²² Sie erläutert daraufhin verschiedene Aspekte der Inhaltsangabe, insbesondere der Einleitung, die auf eben diesem Blatt zur Sprache kommen – und lässt einen Schüler dann den dort sogenannten »Kern der Handlung« des ersten Teils der Dramenszene darlegen. Schließlich erteilt Weber der Klasse eine Hausaufgabe: Diese besteht darin, einen Einleitungssatz zum bereits gelesenen Teil der Szene zu verfassen, die Fortsetzung der Szene im Schulbuch zu lesen (s. SCHURF & WAGENER, Hgg., 2007: 243–245), diese in inhaltliche Abschnitte zu unterteilen und stichwortartig aufzuschreiben, worum es darin geht (s. auch die ebd.: 245 vorgeschlagenen Aufgaben).

5.1.2 Fokussierte Analyse

Nach dieser Beschreibung der Schlüsselstelle wird die Analyse nun vertieft. Hier geht es zunächst um die textliche Grundlage der in der Klasse aufgezeichneten Stunde(n). Dann rückt der Transkriptauszug bzw. das Plenumsgespräch zu Textwiedergabeformen selbst in den Fokus der Untersuchung. Schließlich wird das von der Lehrerin am Ende der Stunde

²²² Die Auffälligkeiten hinsichtlich des Umgangs mit dem Spatium, die mehrfachen typographischen Auszeichnungen von Wörtern und auch die Flexionsfehler entsprechen dem Original. Nicht dargestellt wurden in der Abbildung graphische Elemente zur Auszeichnung von Textteilen und der häufige Wechsel der Schriftgröße.

verteilte Arbeitsblatt, das den Schülern als Basis für die von ihnen anzufertigenden Inhaltsangaben dienen soll, näher betrachtet.

In den videographierten Unterrichtsstunden aus dieser Klasse arbeiten die Akteure mit der ersten Szene des ersten Aufzugs aus Friedrich Schillers Schauspiel »Wilhelm Tell«. Allerdings greifen sie auf eine bearbeitete Fassung des Dramas zurück, welche aus dem in der Klasse eingesetzten Schulbuch stammt. Dieses Lehrwerk ist anhand von Themen und Arbeitsbereichen strukturiert, wobei die jeweiligen Themen einem von vier Arbeitsbereichen zugeordnet sind (s. ebd.: 2–8). Auffallend ist, dass die Themen schon im Titel oft einen »inhaltlichen Aspekt« und einen »Lernaspekt« kombinieren: So z. B. ist ein Thema überschrieben mit »Ich esse, was ich will – Einen Standpunkt vertreten« (ebd.: 9 ff.), ein anderes heißt »Wer ist schön? – Strategisch lesen« (ebd.: 277 ff.). Die Strukturierung der Arbeitsbereiche wiederum orientiert sich an der Aufteilung der Kompetenzbereiche in den niedersächsischen Kerncurricula Deutsch (s. dazu Kap. II), ist damit aber nicht identisch: Neben leichten sprachlichen Modifikationen der Bezeichnungen der Bereiche wurden die beiden Kompetenzbereiche »Sprechen und Zuhören« sowie »Schreiben« (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, Hg., 2006e: 12) zum Arbeitsbereich »Sprechen – Zuhören – Schreiben« (s. SCHURF & WAGENER, Hgg., 2007: 8 u. a.) zusammengelegt.

Das Drama, mit dem die Akteure in den Unterrichtsstunden arbeiten, findet sich im Schulbuch unter der Überschrift »Friedrich Schiller: »Wilhelm Tell« – Szenen aus einem klassischen Drama« (ebd.: 241–262; s. zur Quellenangabe 339). Damit deutet die Überschrift schon einen nicht vollständigen Abdruck des Werks und zugleich eine Exemplarität desselben an. Das Thema wird dem Arbeitsbereich »Lesen · Umgang mit Texten und Medien« zugeordnet. Als Quelle verweist das Buch auf die Sammlung »Sämtliche Werke« (in mehreren Bänden, herausgegeben von Gerhard Fricke, Herbert G. Göpfert und Herbert Stubenrauch, ab 1958). Der vorliegenden Arbeit dient als Referenzwerk außerdem die Fassung des Dramas in der Nationalausgabe (s. SCHILLER 1980: 127–277; s. zu den Anmerkungen ebd.: 365–528).

Die Bearbeitung von Schillers Drama im Schulbuch besteht im Wesentlichen aus einer (starken) Kürzung. So wurden auf der einen Seite die *meisten* Szenen vollständig entfernt. Auf der anderen Seite wurden auch Teile *der* Szenen, die im Schulbuch wiedergegeben werden, ausgelassen: So z. B. sind einige Redebeiträge der Figuren gekürzt, andere hingegen vollständig gestrichen worden. Die erste Szene des ersten Aufzugs wurde um weit mehr als ein Drittel gekürzt. Mit Blick auf das Gesamtwerk wiederum ist festzuhalten, dass nur ein Bruchteil des Originals überhaupt abgedruckt worden ist. Auf diese Weise findet »Wilhelm Tell« im Schulbuch auf weniger als zwanzig Seiten – die außerdem zahlreiche Erläuterungen zum Drama und viele Aufgaben beinhalten – Platz. Neben den Kürzungen gibt es auch geringfügige sprachliche Bearbeitungen und, im Anschluss an Auslassungen des Originals, Ergänzungen der Regieanweisungen. Darüber hinaus ist das Drama im Schulbuch im Hinblick auf die Erarbeitung von dramentheoretischen Begriffen und Verstehenstechniken vorstrukturiert: So wurden die Szenen selbst noch einmal gegliedert und mit separaten Überschriften wie »Das erregende Moment« (ebd.: 246) oder »Die Lösung des Konflikts« (ebd.: 256) versehen.²²³ Damit wird »Wilhelm Tell« zu didaktischen

²²³ Die erste Szene des ersten Aufzugs findet sich im Schulbuch unter der Überschrift »Die Exposition – Die Einführung in das Drama erschließen« (SCHURF & WAGENER, Hgg., 2007: 241). Der in der aufgezeichneten Stunde gelesene erste Teil dieser Szene wiederum trägt den Untertitel »Ort und Atmosphäre« (ebd.: 242). Diese und weitere

Zwecken funktionalisiert: Das Werk dient hier der Vermittlung von Kenntnissen zur Analyse von Dramen.

Aus Raumgründen ist es nicht möglich, die bearbeitete Fassung des Dramas hier abzu- drucken oder die Kürzungen en detail zu beschreiben und darzustellen. Jedoch sind unter der allgemeinen Fragestellung, was die Schüler bei der Arbeit mit Schillers Drama lernen können / sollen, unterschiedliche Gründe für und gegen den Einsatz von gekürzten Original- werken im Unterricht anzuführen.²²⁴ Eine Chance liegt darin, dramentheoretische Be- griffe an einem Beispiel mit wenig ›Leseaufwand‹ einführen zu können. Dementsprechend finden sich im Schulbuch auch zahlreiche Informationen zu solchen Begriffen und ebenso viele Aufgaben, die auf eine Bewusstmachung verschiedener Aspekte des Dramas als Gat- tung zielen. Blickt man auf die inhaltliche Arbeit, ist aber auch auf die Gefahren der Kür- zung von Texten im Allgemeinen bzw. der Instrumentalisierung von Texten hinzuweisen. So wurde vor allem von literaturdidaktischer Seite darauf aufmerksam gemacht, dass hier (nicht nur) im Zusammenhang des literarischen Lernens Lernpotenziale vergeben werden (s. Pieper in PIEPER & al. 2004: 194 f.; s. a. WIESER 2008: 269 f.; s. BACHMANN & SIEBER 2004: 216 sowie OSSNER 2008: 28 f. zum Stichwort ›Eiskanal didaktik‹). Wenn es darum geht, das Lesen und Verstehen langer und komplexer – man könnte auch sagen: sper- riger – Texte zu üben, kann eine Reduktion sogar kontraproduktiv sein (s. a. HAUEIS 2002: 6). Ob und inwiefern die Kürzung des Dramas lerntechnisch sinnvoll ist, kann *pau- schal* kaum beurteilt werden, da mit der Lektüre des Werks unterschiedliche Ziele verfolgt und bei den Schülern unterschiedliche Lernprozesse angeregt werden können. Es fällt al- lerdings auf, dass weder das Schulbuch noch die Lehrerin die Schüler – für die das Werk Schillers neu ist, obwohl sie den Stoff desselben teilweise bereits kennen – darüber infor- mieren, aus welcher Perspektive die erheblichen Kürzungen vorgenommen wurden und welche Ziele mit dieser Kürzung verfolgt werden.

Bei der Analyse des Interviews ergeben sich überdies Indizien dafür, dass eine Diskrepanz besteht zwischen den Gründen der Lehrerin, im Unterricht mit einer gekürzten Version des Dramas zu arbeiten, und den Gründen der Schulbuchautoren, eine gekürzte Fassung von Schillers Werk abzu- drucken: Während das Schulbuch in der entsprechenden ›Einheit‹ viel Gewicht auf die Vermittlung des formalen Aufbaus von Dramen und wichtiger Begrif- fe der Dramenanalyse legt, fokussiert Weber bei der Erläuterung ihres Unterrichts auf den Inhalt des Stückes (s. dazu W_o).

Schillers Schauspiel selbst ist – vollständig oder in gekürzten Fassungen – ein geradezu klassischer Gegenstand im Deutschunterricht der Sekundarstufe I (s. dazu DIEKHANS, Hg., 1999: 11; ZYMNER 2002: 148).²²⁵ Wie in der Inhaltsangabe des gesamten Stückes ange- sprochen, hat das Drama viele, häufig konkurrierende Interpretationsangebote provoziert (s. dazu Abb. 21; KOOPMANN 1982: 122–128; ZYMNER 2002: 148–156 u. a.). Da die entspre- chenden Arbeiten und die von diesen behandelten Aspekte äußerst zahlreich sind, kann auf sie hier im Einzelnen nicht weiter eingegangen werden – es sei in dem Zusammenhang

Überschriften werden auch von der Lehrerin in den Unterrichtsgesprächen zum Text mehrfach aufgegriffen – jedoch wird weder im Schulbuch noch von Weber explizit deutlich gemacht, dass sie sich nicht im Original finden.

224 Eine Auswahl von gekürzten Originaltexten auch für das *Trainieren* der Textform Inhaltsangabe ist keineswegs unge- wöhnlich – wie entsprechende Vorschläge aus der fachdidaktischen Literatur zeigen (s. z. B. WITT 2006).

225 S. a. die problemorientierte Diskussion in SCHEMME (1977). S. des Weiteren die Untersuchung universitärer Prü- fungsaufgaben im Hinblick auf den sich darin manifestierenden Kanon durch STUCK (2004: insbesondere die Tabel- len auf 245, 248, 251).

auf die vielen Forschungsüberblicke und Einführungen in das Werk Schillers verwiesen (s. dazu die oben angegebenen Arbeiten und die dort abgedruckten Literaturnachweise).

Das Versdrama »Wilhelm Tell« von Friedrich SCHILLER (1780; uraufgeführt und zuerst publiziert 1804) verarbeitet die Legende um den gleichnamigen Freiheitskämpfer und handelt vom Widerstand der Einwohnerschaft der heutigen Schweiz gegen die Habsburger (Willkür-)Herrschaft Ende des 13. Jahrhunderts.

Die Bevölkerung der Waldstätte bzw. Urkantone Schwyz, Uri und Unterwalden leidet unter der Tyrannei der Habsburger Vögte. Diese schlägt sich in vielen, oft blutigen Akten nieder. Dabei zeichnet sich Tell, ein einfacher Jäger aus Uri, durch unerschrockenes Handeln auf Seiten der Bedrängten aus – gleichwohl steht er politischen (Umsturz-)Bestrebungen zunächst noch eher distanziert gegenüber. Sinnbild für die Unterdrückung der Bevölkerung ist ein von dem Vogt Geßler auf einem Marktplatz aufgestellter Hut, dem jeder Vorübergehende demütig seine Reverenz zu erweisen hat; auf Unterlassung werden schwere Strafen angedroht. Vor diesem Hintergrund wächst der Unmut über die Habsburger erneut: So schwören sich Gleichgesinnte aus den drei Waldstätten auf dem Rütli, einer Bergwiese, die Treue und schließen ein Bündnis gegen die fremden Herren. Unterdessen hat Tell den Unmut Geßlers, der seine Macht festigen möchte, auf sich gezogen. Nun erweist Tell dem vom Vogt aufgestelltem Hut nicht seine Ehrerbietung und wird umgehend festgenommen. Um sein Leben und das seines Sohnes zu retten, muss er mit einem Pfeil einen Apfel auf dem Kopf seines Kindes treffen, was ihm auch gelingt. Zwar behält der Vogt Tell in Gewahrsam, jedoch gelingt diesem während einer Überstellung die Flucht. Im Anschluss rächt er sich an Geßler, indem er ihn erschießt. Die Kunde von dessen Tod führt daraufhin zum vorzeitigen Aufstand: Die Bevölkerung erhebt sich gegen die Habsburger Herren und nimmt deren Schlösser und Burgen ein. Währenddessen wird auch der König aus persönlichen Gründen von dessen Neffen getötet: Damit hat sich die Bevölkerung der Fremdherrschaft entledigt. Der Neffe des ehemaligen Kaisers, der sich nun Johannes Parricida nennt, sucht dann Schutz bei Tell. Dieser weist Parricida jedoch ab und erklärt ihm, dass er aus niederen Motiven getötet hat – davon grenzt er seine Beweggründe für den Mord an Geßler scharf ab. Schließlich feiert die befreite Bevölkerung Tell und im Zuge dessen werden auch die Knechte zu freien Bürgern erklärt.

Schillers Drama, das stellenweise recht frei mit den historischen Fakten umgeht, hat zu einer Reihe oft widersprüchlicher Deutungsversuche eingeladen. Während einige Interpreten eher die gesellschaftspolitische Dimension des Stückes in den Blick nehmen, fokussieren andere die Person Tells und deren Entwicklung. Dabei wird insbesondere der Zusammenhang des Werkes mit Ereignissen der Entstehungszeit wie der Französischen Revolution kontrovers beurteilt. Ebenso differieren die Deutungsangebote hinsichtlich der (un-)politischen Einstellung und der Schuldhaftigkeit des Protagonisten Tells. Folglich ist das Drama ganz unterschiedlich gelesen worden, z. B. als Stück über das Streben eines unterdrückten Volkes nach Freiheit, als Stück über die Zerstörung und Wiederherstellung idyllischer Verhältnisse oder als Stück über die Verantwortung eines Menschen für und seine Verstrickung in gesellschaftliche Verhältnisse. In diesem Zusammenhang hat die sehr umfangreiche Forschung auch dem Stoff des Werkes sowie Schillers theoretischen Schriften besondere Beachtung geschenkt.

Abb. 21: *Erweiterte Inhaltsangabe des Dramas »Wilhelm Tell«.*

Im Rahmen der Schlüsselstellenanalyse sind jedoch einige Anmerkungen zur ersten Szene des ersten Aufzugs, mit der die Akteure in den aufgezeichneten Schulstunden arbeiten, von Bedeutung. So ist darauf hingewiesen worden, dass sich in »Wilhelm Tell« eine Reihe von »opernhafte[n] Elementen« (ZYMNER 2002: 154; s. a. UEDING 1979: 274) findet. Dies zeigt sich in der ersten Szene, in welcher die Regieanweisungen z. B. auf Kuhreihen und Gesänge verweisen, besonders eindringlich. Insofern wird einerseits deutlich, dass der Text auf eine Inszenierung hin angelegt ist. Andererseits können diese Elemente bei den Schülern auch Befremden hervorrufen (s. Abschn. 5.1.1). Darüber hinaus ist die Stellung der ersten Szene im gesamten Schauspiel von der Forschung immer wieder hervorgehoben worden: »Der Zusammenhang der ersten Szene mit dem ganzen Drama besteht nicht nur darin, dass sie zusammen mit den folgenden Szenen des ersten Aufzugs die traditionelle Funktion der Exposition erfüllt. Die erste Szene stellt das ganze antizipierend dar« (METTLER 1980: 69). Auch in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien zu »Wilhelm Tell« findet sie – neben der sogenannten Apfelschussszene – ganz besondere Beachtung (s. ebd;

DIEKHANS, Hg., 1999: 14 ff. u. a.). Vor diesem Hintergrund ist die erste Szene in einer *Interpretation* des Gesamtwerkes nicht zu vernachlässigen. Gleichwohl kann daraus nicht auf die Bedeutung der Szene aus Sicht einer *Inhaltsangabe* des gesamten Stückes geschlossen werden. Insofern die Bedeutung der ersten Szene weniger darin besteht, die äußere Handlung entscheidend voranzutreiben, als vielmehr darin, die Ausgangssituation darzustellen und auf das Kommende voranzuweisen, kann die Inhaltsangabe auf die konkrete Handlung dieser Szene eingehen, muss dies aber nicht tun: Stattdessen besteht hier auch die Möglichkeit, in abstrakter Weise die Ausgangssituation und Tells Rolle im Drama darzulegen.²²⁶ Das wiederum heißt: Eine Inhaltsangabe des gesamten Stückes wird unter Umständen nicht einfach Einzelinhaltsangaben zu einzelnen Szenen und Aufzügen zusammenfügen, sondern diese gegebenenfalls neu strukturieren und umschreiben (müssen). Dies ist vor allem mit Blick auf eine weit verbreitete schulische Praxis beim Umgang mit der Inhaltsangabe wichtig, denn hier werden während der Lektüre von größeren Werken oft Textwiedergaben zu einzelnen Teilen angefertigt, die wiederum am Ende in eine Inhaltsangabe des Gesamttextes münden.

Diese Anmerkungen zur textlichen Basis der Unterrichtsstunden werden im Zusammenhang der Analysen der Schlüsselstelle W_2 und des Interviews W_o nochmals aufgegriffen. Nun aber rückt der Transkriptauszug W_I wieder in den Mittelpunkt der Untersuchung. In einem längeren Beitrag zu Beginn der Schlüsselstelle nennt die Lehrerin Gründe für die zurückliegende und noch folgende Textarbeit (Z. 3–24). Damit legitimiert sie das von ihr initiierte Vorgehen vor den Schülern bzw. versucht, ihnen den Sinn dieses Vorgehens zu vermitteln. Wie begründet Weber die Textarbeit nun genau? Mit Blick auf die analytisch orientierte Arbeit mit dem Drama im Vorfeld der Schlüsselstelle (s. zum ›Ergebnis‹ derselben das Tafelbild in Abb. 20) rekurriert sie auf die Notwendigkeit, sich auf etwas Neues einzustellen (Z. 9). Die Fokussierung auf vorgegebene Aspekte des Werks wie Ort, Zeit, Personen und Atmosphäre stellt sie dabei als (auch bei Werken anderer Gattungen hilfreiche) Unterstützung dar, um sich einen Zugang zum Text schaffen: man kann sich daran entlang hangeln, um das verSTÄNDNIS äh zu vereinfachen und den text sich zu erschließen; (Z. 13–15). Im Anschluss leitet die Lehrerin zu Möglichkeiten des Nach- und Aufarbeitens von Texten über: Diese Möglichkeiten bringt sie in direkten Zusammenhang mit Schwierigkeiten beim Textverstehen, die sie bei den Schülern erkennen zu können meint.²²⁷ Und als zwei konkrete Möglichkeiten stellt sie dann das Nacherzählen und das inhaltliche Zusammenfassen eines Textes heraus. Schließlich fordert sie die Schüler auf, sich in die Situation zu versetzen, zwei krankheitsbedingt fehlenden Klassenkameraden den Text am folgenden Tag nacherzählen zu müssen (Z. 24–32).

226 In der Forschungsliteratur werden mehrere Handlungsstränge unterschieden, vor allem die sogenannte Tell-Handlung, die Bertha-Rudenz-Handlung bzw. Bruneck-Rudenz-Handlung und die Rütli-Handlung (s. zu Haupt- und Nebenhandlungen UEDING 1979: 288 f.). Daran anknüpfend lassen sich auch unterschiedliche interpretative Zugangsweisen zum Drama beschreiben: Während einige Autoren von der Person Tells ausgehen und von dort aus das Schauspiel erschließen, setzen andere bei einer Analyse der im Werk dargestellten gesellschaftlichen Verhältnisse an. In diesem Zusammenhang ist jedoch nochmals zu betonen, dass es in Schillers Stück »nicht um eine dramatische Rekonstruktion des historischen Geschehens« geht (ebd.: 289; s. a. ebd.: 273 und Abb. 21).

227 Weber spricht hier von einer !ZÖGER!LICHEN haltung (Z. 18) der Schüler und bezieht sich damit vermutlich auf Schüleräußerungen im Rahmen des Gesprächs zur ersten Dramenszene, in denen sich eine Art ›Unbehagen‹ mit dem Text aufgrund einer fremd anmutenden Sprache manifestiert. Unmittelbare Verständnisschwierigkeiten hingegen lassen sich anhand *dieser* Schüleräußerungen aber nicht feststellen.

Es wird hier deutlich, dass die Lehrerin im ersten Teil ihres Beitrags, bei der Begründung der Textarbeit, auf allgemeine Ziele des Deutschunterrichts – vor allem die Entwicklung von Textkompetenzen – abhebt. Dem Nacherzählen und Zusammenfassen wird dabei (ebenso wie der analytischen Textarbeit) *generell* eine heuristisch-epistemische Funktion zugeschrieben, insofern Weber sie als Möglichkeiten präsentiert, einen Text zu erschließen. Im letzten Teil ihres Beitrags präsentiert die Lehrerin die geplante Aufgabe des Nacherzählens dann aber nicht mehr als Möglichkeit, das eigene Verstehen zu fördern. Vielmehr stellt sie die Aufgabe in den Rahmen einer von ihr initiierten Kommunikationssituation zwischen den Schülern: wir wollen sören und klaas diesen text morgen NACHHerzählen, (Z. 31f.). Dem Nacherzählen kommt auf diese Weise vor allem die Funktion zu, andere über einen Text zu informieren, den sie (noch) nicht gelesen haben – offen bleibt *zunächst* lediglich, ob das mündlich oder schriftlich geschehen soll.

Bemerkenswert ist hier insbesondere, dass die Schüler den Text, wie die Lehrerin sagt, jetzt nicht KÜRzen und zusammenfassen, (Z. 30f.), sondern nacherzählen sollen, *nachdem* in der Stunde bereits textanalytisch gearbeitet wurde. D.h. konkret, dass die Schüler im Anschluss an die erste Lektüre von Teilen der Dramenszene schon Gelegenheit hatten, persönliche Eindrücke zum Text äußern (s. Absch. 5.1.1), und die Akteure dann rasch damit begannen, den Text anhand von Aspekten aufzuarbeiten. Dabei wurden nicht nur die Orte und Figuren im Drama benannt. Vielmehr löste die Lehrerin bei den Schülern auch Versuche aus, Form und Inhalt der Szene aufeinander zu beziehen sowie die mögliche Bedeutung der Szene für das gesamte Drama zu erschließen. Mit anderen Worten: Sie brachte die Schüler dazu, ansatzweise mit einer Textinterpretation zu beginnen (s. dazu insbesondere den rechten Teil von Abb. 20). Nachdem Weber den Jugendlichen also zunächst die Möglichkeit zu einer ›subjektiven‹ Textbegegnung gegeben hatte, forderte sie von ihnen dann eine analytische ›Haltung‹ ein.

Die von der Lehrerin im Transkriptauszug gestellte Aufgabe verlangt von den Schülern nun aber nicht, ihren Mitschülern die Ergebnisse dieser Textanalyse mitzuteilen oder den gelesenen Teil der Dramenszene zu ›erklären‹, sondern den Text nachzuerzählen.²²⁸ Bevor die Jugendlichen diese Aufgabe ausführen, sollen sie aber zunächst ihr geplantes Vorgehen beim Nacherzählen erläutern (Z. 29–32). Nun kommt Vivien zu Wort und macht deutlich, welches Vorgehen sie/man wählen würde. Dabei deutet ihr Beitrag an, dass sie eher einer analytischen ›Haltung‹ gegenüber dem Text verpflichtet bleibt. So führt sie aus, dass sie zunächst die äußere Struktur des Dramas mit der Unterteilung von Regieanweisung und Figurenrede erläutern würde (Z. 34–44): Erst dann würd ich (---) ja diese- diese erzÄHLUNG das: (---) nacherzählen (Z. 44f.). Die Schülerin sieht also sozusagen die Notwendigkeit, einige Ausführungen zum Textaufbau zu machen, bevor sie zur Nacherzählung kommen kann. Pointiert gesagt: Eine Nacherzählung *allein* ist Vivien nicht ganz ›geheuer‹ – vielmehr bedarf sie in ihren Augen einer rahmenden Erklärung (s. dazu unten). In ihren weiteren Äußerungen zeigt sich, dass Vivien generell einer Nacherzählung der Dramenszene skeptisch gegenübersteht. Nachdem die Lehrerin sie sinngemäß danach gefragt hat, wie sehr sie sich bei einer Nacherzählung an

²²⁸ S. zum Vergleich auch eine der Aufgaben im Schulbuch zu diesem Teil der Dramenszene: »a) Schreibt die Eingangsszene in eine Erzählung um. [Abs.] b) Untersucht, worin die Unterschiede zwischen einer Erzählung und einem Dramentext bestehen« (SCHURF & WAGENER, Hgg., 2007: 243). Dabei ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich die Anforderungen der Aufgabe, den Text in eine Erzählung umzuschreiben, deutlich unterscheiden von denen der Aufgabe, den Text *nachzuerzählen* (s. dazu unten im Haupttext).

den Originaltext halten würde (Z. 47f.), erklärt die Schülerin: man kann ja NICH, (.) den ganzen WORTlaut so- weil das is ja überhaupt nich unsere SPRACHE, (Z. 59f.). Und weiter: deswegen, also ich würd das dann schon ziemlich- (-) hart zusammenfassen (Z. 63f.). Vivien artikuliert damit das Bedürfnis, sich generell vom Nacherzählen lösen: Als Grund dafür führt sie an, dass sich der Dramentext von ihrer (gemeint sind wohl die Schüler ihrer Klasse/Altersstufe) Sprache unterscheidet. Offenbar ist das Nacherzählen in ihrer Vorstellung (in sprachlicher Hinsicht) mit einer starken Nähe zum Original verbunden (s. a. Kap. II). Und die Schülerin ist entweder nicht gewillt oder sieht sich nicht in der Lage dazu, diese Nähe zum Original beizubehalten. Deshalb würde sie die Dramenszene hart (Z. 63) – dieser Ausdruck steht in der Jugendsprache auch für eine Steigerung wie »sehr« – zusammenfassen. Damit wendet sich die Schülerin ziemlich direkt gegen den Arbeitsauftrag der Lehrerin, der da lautet: nicht KÜRzen und zusammenfassen, (Z. 31).

Das bedeutet: Vivien »begründet« die – zugespitzt formuliert – Verweigerung des Arbeitsauftrags mit der von ihr wahrgenommenen Differenz zwischen der »Sprache« des Textes und der »Sprache« der Jugendlichen. Aufgrund der Differenz dieser »Sprachen« verwirft sie die Nacherzählung. Ob sie sich in diesem Fall grundsätzlich außerstande sieht, einen solchen sprachlich fremden Text nachzuerzählen oder im Rahmen der von der Lehrerin aufgespannten Kommunikationssituation zwischen den Jugendlichen – die vorsieht, dass die Schüler ihren kranken Klassenkameraden den Text wiedergeben – keinen Sinn im Nacherzählen sieht, bleibt offen. In jedem Fall aber zeigt sich, dass für die Schülerin im Zusammenhang der Aufgabe, den Text wiederzugeben, das Zusammenfassen und nicht das Nacherzählen das Mittel der Wahl ist. Das mag zum einen als Indiz dafür gewertet werden, dass die fremde »Sprache« den Schülern eine »subjektive« Aneignung des Dramas erschwert; zum anderen deutet sich auch an, dass das Zusammenfassen den Schülern in dieser Situation einen Zugang zum Text bieten kann. Während nun einerseits die im Rahmen des Zusammenfassens geforderte distanziert-analytische Haltung gegenüber einem Text in der fachdidaktischen Diskussion für die Aneignung von Texten oft als hinderlich betrachtet wird (s. Kap. II), zeigt sich hier nun andererseits die Möglichkeit, dass dieses Zusammenfassen teilweise auch von den Schülern gewünscht sein und ihnen z. B. bei sprachlich wenig vertrauten Texten stärker entgegen kommen kann als das Nacherzählen, welches die Nähe zum Original sucht.²²⁹

Im weiteren Verlauf des Unterrichts werden dann Aspekte der Formen (Nach-)Erzählung und Inhaltsangabe erarbeitet (Z. 91–159). Dabei wird die Inhaltsangabe zunächst als Form bestimmt, die Ausgangstexte auf das Wesentliche reduziert (Z. 97). Demgegenüber heißt es im Zusammenhang der (Nach-)Erzählung, dass die Vorlage detailgenau beschrieben und gegebenenfalls ausgeschmückt wird (Z. 109f.). Anschließend geht es um das Tempus der Textwiedergabeformen: Hier wird die Nacherzählung mit den Tempora Präsens und Präteritum verknüpft, die Inhaltsangabe hingegen ausschließlich mit dem Präsens (Z. 131,

229 Wenngleich dafür lediglich erste Anzeichen vorliegen und offen ist, ob diese Möglichkeit auch bei der *schriftlichen* Textform Inhaltsangabe eine Rolle spielt, so muss doch angemerkt werden, dass sie in der Fachdidaktik bei aller durchaus fundierten Kritik am Zusammenfassen im Allgemeinen bisher wenig beachtet wurde. Insofern ist die mitunter geäußerte Gewissheit, dass Schüler einen eher distanzierten Umgang mit Texten immer ablehnen und deshalb die persönliche Bedeutsamkeit von Texten unter allen Umständen der Ausgangspunkt weiterer Textarbeit zu sein hat, zu hinterfragen (s. des Weiteren PAEFGEN 2006: 113, 135–137).

138). Bemerkenswert sind nun die Erklärungen zu den entsprechenden Zuordnungen. Im Zusammenhang der Nacherzählung stellt die Lehrerin das Präteritum als das Tempus der Wahl heraus: MEISTENS wenn ich !NACH!erZÄHLE, [...] DANN bleibt mir nur das präteritum; (Z. 132–134). Die Affinität von Nacherzählung und Präteritum wird an dieser Stelle aber nur behauptet, nicht begründet. Das ist auffallend, weil Weber demgegenüber im Zusammenhang der Verknüpfung von Inhaltsangabe und Präsens eine entsprechende Begründung einfordert. Dabei erklärt die Lehrerin, dass es in der Methodik unterschiedliche Ansätze gebe und man das auch schon mit einer anderen Zeit probiert habe (Z. 140f.). Auf diese Weise macht Weber den Schülern deutlich, dass die Verknüpfung von Inhaltsangabe und Präsens keineswegs unwidersprochen geblieben ist. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Legitimierung der Forderung, ein bestimmtes Tempus zu gebrauchen, umso wichtiger.

Nun äußert sich Ute und erklärt: vielleicht weil man auch so=n bisschen den text, (.) beschreibt so? (Z. 147). In dieser etwas vagen Vermutung deutet die Schülerin an, dass bestimmte Sprachhandlungen mit bestimmten Zeitformen verknüpft sein können. Eine eigentliche Begründung kann aber nur erschlossen werden: Der Hinweis auf das Beschreiben allein reicht für eine Begründung insofern nicht aus, als nun weiter zu erklären wäre, weshalb gerade das Beschreiben ein bestimmtes Tempus erfordert.²³⁰

Die Lehrerin akzeptiert den Beitrag der Schülerin nun zwar ohne Nachfrage (Z. 150). Allerdings legt sie im Folgenden selbst eine Begründung für das Tempus vor, womit die Erklärung der Schülerin als »nur« eine unter mehreren möglichen Erklärungen dargestellt wird. Weber führt aus, man wolle eine EINS-zu-EINS-zuordnung natürlich festhalten an der STELLE, ne? das soll an der stelle glaubwürdig- getreu sein, (Z. 150–152). Außerdem wolle man dem Leser vermitteln, dass man mittendrin steckt, dass man dabei is sozusagen (Z. 154f.). Diese Versuche, das Präsens zu begründen, könnten sich zwar teilweise auf fachdidaktische Beiträge berufen (s. dazu BARK 1979: 137; s. hingegen Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 42f.). Dennoch sind sie kritisch zu hinterfragen: So ist unklar, was die Lehrerin mit einer Eins-zu-eins-Zuordnung genau meint und inwiefern gerade das Präsens diese unterstützen kann. Ebenso bleibt offen, weshalb gerade und nur das Präsens dazu dienen soll, ein »Dabei-Sein«, ein »Mittdrin-Sein« zu unterstützen – diese Leistung wird in demgegenüber in der Fachdidaktik mitunter eher dem Präsens zugeschrieben (s. dazu auch BREDEL 2001). Vor allem aber erscheint die letzte Begründung didaktisch insofern nur bedingt tragfähig, als der Versuch, Leser »in den Bann« zu ziehen, die Bemühungen der Inhaltsangabe um Sachlichkeit konterkarieren kann.

Im Zuge dieser Begründungen relativiert die Lehrerin die Verknüpfung von Inhaltsangabe und Präsens dann abermals, indem sie darauf hinweist, dass man das auch schon verworfen habe, man könne auch in einer anderen Zeit formulieren (Z. 156–158). Vor diesem Hintergrund erscheint die Norm, das Präsens zu gebrauchen, abhängig von der Entscheidung für einen bestimmten Ansatz bzw. Entscheidungen der Schule/ Fachkonferenz (Z. 158f.).

²³⁰ Gleichwohl könnte sich die Schülerin mit ihrer Begründung auf aktuelle Schulbücher berufen, in denen das Tempus der Inhaltsangabe sehr ähnlich begründet wird. So z. B. heißt es in einer Einheit zu Inhaltsangaben im Lehrwerk »Praxis Sprache 8«: »Inhaltsangaben *beschreiben*, was in der Geschichte steht, sie erzählen es nicht nach: [Gliederung] Deswegen stehen sie in der Regel im *Präsens*« (MENZEL, Hg., 2004: 91). Das Lehrwerk weist aber auch darauf hin, dass der Gebrauch anderer Tempora in Inhaltsangaben legitim ist (s. ebd.).

Das ist bemerkenswert: Zwar erhalten die Jugendlichen kein Mitspracherecht im Hinblick darauf, welchem Ansatz gefolgt werden soll – und somit: in welchem Tempus sie ihre Textwiedergaben verfassen müssen. Interessanterweise wird ihnen aber nicht vorenthalten, dass die Norm, das Präsens zu gebrauchen, diskussionswürdig ist und keine absolute Geltung beanspruchen kann. Da den Schülern dieser Klasse (im Unterschied zu anderen Schülern aus der Studie) also nicht vermittelt wird, dass die Inhaltsangabe allein oder primär vom eingesetzten Tempus abhängt, werden sie indirekt auch darauf hingewiesen, dass die Textform nicht mit der Verwendung eines bestimmten Tempus *allein* realisiert werden kann: Das kommt letztlich einer stärkeren Sensibilisierung für die Textform zugute.

Im Anschluss an die Erläuterungen zum Tempus geht Weber auf ihr ursprüngliches Vorhaben bei der Bearbeitung der Dramenszene ein: Demnach sollten die Schüler den Text !EIGENT!lich (Z. 164) nacherzählen.²³¹ Die Lehrerin nimmt aber offenbar an, dass sich *die* Schüler – also nicht nur Vivien, sondern auch ihre Klassenkameraden – gegen ein Nacherzählen der Dramenszene »sperrten« und ein Zusammenfassen bevorzugten (Z. 92, 172–175). Sie macht dann deutlich, auf das »Anliegen« der Schüler eingehen zu wollen und erteilt ihnen im weiteren Verlauf des Unterrichts (im Anschluss an den vom Transkriptauszug dokumentierten Ausschnitt) die Hausaufgabe, einen Teil einer Inhaltsangabe – nämlich den Einleitungssatz – zur Dramenszene anzufertigen. Im Rahmen einer Erläuterung ihrer Planänderung rekapituliert die Lehrerin das zurückliegende Unterrichtsgespräch und attestiert den Schülern, n schritt weiter gekommen (Z. 173) zu sein. Damit erscheint das ursprüngliche Vorhaben bzw. die ursprüngliche Aufgabe, den Text nachzuerzählen, »lediglich« als eine Etappe bei der Arbeit mit der Dramenszene, als Zwischenschritt hin zu einer Inhaltsangabe (wobei *hier* noch offen ist, ob diese sozusagen das Ziel oder auch »nur« eine weitere Etappe darstellt; s. a. W_o: Z. 69–74).

In welcher Funktion wird die (schriftliche) Wiedergabe der Dramenszene nun eingesetzt? In den entsprechenden Erklärungen der Lehrerin schwankt der Status des Zusammenfassens und Nacherzählens: Es wird sowohl die Funktion des Lerngegenstands als auch die des Lernmediums in Anschlag gebracht (s. dazu Kap. II). Auf der einen Seite soll die Wiedergabe dazu dienen, Verständnisschwierigkeiten zu begegnen (Z. 17–24). Auf der anderen Seite wird sie eingebettet in die Aufgabe, uninformierte Leser (die krankheitsbedingt fehlenden Schüler) über die Vorlage in Kenntnis zu setzen (Z. 24–32, 173–175). Um das Potenzial dieser Aufgaben bemessen zu können, ist nochmals die Vorlage der Wiedergabe zu betrachten. Der erste Teil der Dramenszene ist mit knapp über 300 Wörtern (in der gekürzten Fassung im Schulbuch) nicht nur sehr kurz, er ist auch vergleichsweise »handlungsarm«. So nehmen die Regieanweisungen viel Raum ein – fast ein Drittel der Textmenge – und die Gesänge der Figuren zu Beginn der Szene treiben nicht das Geschehen bzw. die »äußere Handlung« voran, sondern beschreiben/erzeugen eine Stimmung und deren Umschlag (s. a. METTLER 1980). Fraglich ist nun, ob dieser Teil der Dramenszene überhaupt sinnvoll in Form einer Nacherzählung oder Zusammenfassung wiedergegeben werden kann (selbst wenn jemand diese Aufgabe übernehmen würde, dem die »Sprache« des Textes nicht fremd erscheint). Das hat folgenden Hintergrund: Eine vollständige und nicht textnahe Wiedergabe wäre *ohne* (umfangreiche) Erklärungen zum Textaufbau und

²³¹ Der Versprecher Webers in diesem Zusammengang (Z. 166), auf den sie ein Schüler aufmerksam macht, kann ein Indiz dafür sein, dass die Lehrerin die entsprechende Planänderung in Gedanken bereits vollzogen hat (Z. 164); zugleich zeigt sich, dass zumindest der Schüler Rüdiger aufmerksam und sensibel ist für den Gebrauch der Begriffe »nacherzählen« und »zusammenfassen«.

zur ›Wirkung‹ der Figurengesänge kaum verständlich. Ob eine solche, lange Erklärungen integrierende Wiedergabe der Szene aber noch als Nacherzählung oder Zusammenfassung bezeichnet werden könnte, ist durchaus zu bezweifeln.²³²

Nun stellt die Lehrerin den Schülern im Anschluss an die Schlüsselstelle nicht die Aufgabe, eine vollständige Inhaltsangabe anzufertigen, sondern erteilt ihnen den Auftrag, ›nur‹ einen Einleitungssatz verfassen. Somit werden die Schüler dazu aufgefordert, die im Plenumsgespräch erarbeiteten und im Tafelbild niedergeschriebenen Aspekte des Textes auf eine kurze Formel zu bringen bzw. einen Überblick über den ersten Teil der Dramenszene zu geben. Den oben genannten Schwierigkeiten einer vollständigen Wiedergabe des Textes wird auf diese Weise zwar vorgebeugt. Allerdings bleibt fraglich, welche Funktion die Anfertigung dieses Einleitungssatzes hier übernehmen kann. So lässt die Lehrerin am Ende der Stunde einen Schüler bereits ›exemplarisch‹ einen Einleitungssatz formulieren und erklärt anschließend, welche Informationen dieser Satz enthalten soll. Damit aber wird, wenn sich die Schüler daran halten, die ›an sich‹ durchaus komplexe Aufgabe, einen Einleitungssatz zu verfassen, zumindest teilweise reduziert auf eine Erinnerungs- oder Reproduktionsaufgabe – d. h. konkret auf eine Wiedergabe dessen, was in dem vom Schüler formulierten Einleitungssatz bzw. den Äußerungen der Lehrerin schon zur Sprache kam. Außerdem erscheint der im Rahmen dieser Schlüsselstelle aufgespannte kommunikative Rahmen – zwei kranke Schüler sollen am folgenden Tag über den Text informiert werden – für eine *solche* schriftliche Wiedergabe nur bedingt nachvollziehbar: Zwar können die Schüler Sören und Klaas mit einem Einleitungssatz einen Überblick über den gelesten Teil der Dramenszene erhalten; sollen sie sich aber an der weiteren Textarbeit in den folgenden Stunden beteiligen können, benötigen sie weitere Informationen zum Ausgangstext oder müssen ihn selbst lesen.

Am Ende der Stunde teilt die Lehrerin einen Arbeitszettel zu Aspekten der Inhaltsangabe aus. Dieser Zettel geht – wie eine anschließende Recherche ergab – offensichtlich auf ein Angebot aus dem Internet zurück bzw. wurde in äußerst enger Anlehnung an dieses Angebot erstellt (s. Abb. 22).²³³ So entspricht das Arbeitsblatt bis auf wenige graphische Auszeichnungen einem Arbeitsblatt, das im Netz als sogenannte offene Datei, die ohne Aufwand bearbeitet werden kann, zur Verfügung steht. Das wiederum bedeutet: Die Lehrerin hält sich in inhaltlicher Hinsicht an die Vorgaben. Allerdings fehlen sowohl in der Stunde als auch im Interview, in dem die Lehrerin auf das Arbeitsblatt Bezug nimmt, Anmerkungen zur Quelle desselben.

Das Arbeitsblatt mit den Hinweisen zur Inhaltsangabe ist – verglichen mit entsprechenden Materialien von anderen Lehrern aus dieser Studie – sehr ausführlich. Die Überschrift

232 Selbst wenn man hier eine andere Ansicht vertritt, ist im konkreten Fall des Weiteren zu fragen, ob das Anfertigen einer solchen Wiedergabe überhaupt eine heuristisch-epistemische oder kommunikative Funktion haben kann.

Interessant ist in dem Zusammenhang auch die Erklärung der Lehrerin. Sie führt aus, die Schüler hätten zur Aufgabe des Nacherzählens gesagt: das macht ja gar keinen sinn, ich möchte KÜRZEN, es reicht ja, wenn ich SÖREN und KLAAS morgen das und das so DARSTELLE. (Z. 173–175). Sie versteht die Schüler in dieser Schlüsselstelle also dergestalt, dass ihre ursprüngliche Aufgabe, den Text nachzuerzählen, keinen Sinn mache. Das bleibt hier und im Folgenden unwidersprochen – somit bleibt auch offen, welchen Sinn die Lehrerin in ihrer Aufgabe anfangs überhaupt sieht.

233 Die entsprechende URL wurde zuletzt kontrolliert am 13.10.2011. Ein Verfasser wird dort nicht genannt und konnte auch nicht zweifelsfrei ermittelt werden: So weist der Betreiber der Seite, Horst Hicke, im Impressum darauf hin, dass das auf der Homepage zur Verfügung gestellte Material nicht ausschließlich von ihm, sondern zum Teil auch von »Kollegen« (<http://www.unterrichtsmaterial-schule.de/impressum.shtml>) stammt.

»Merkmale einer Inhaltsangabe« macht dabei deutlich, dass es um die *Textform* geht. Darunter findet sich eine folgenreiche Bestimmung: So wird die Inhaltsangabe in eine Reihe verschiedener »Aufsatzarten« gestellt, die aus drei Teilen – Einleitung, Hauptteil und Schluss – bestehen. Diese Strukturierung findet eine Entsprechung auf dem Arbeitsblatt, auf dem jeder Teil gesondert vorgestellt wird. Hier geht es um die Aspekte, die diese Teile enthalten sollen oder die Art und Weise der Darstellung dieser Aspekte. Dabei gibt es zunächst eine »grobe« Bestimmung des jeweiligen Teils, anschließend folgt eine Spezifizierung dieser Bestimmung.

Merkmale einer Inhaltsangabe

Inhaltsangaben enthalten, wie andere Aufsatzarten auch, meistens eine *Einleitung*, einen *Hauptteil* und einen *Schluss*.

Die Einleitung...

- ...enthält eine Kurzinformation für den Leser über...
 - ...die Art des Textes (z.B. Fabel, Ballade, Kurzgeschichte, Roman, Märchen, Bericht usw.)
 - ...den Titel des Textes (oder des Buches, des Artikels, der Ballade usw.)
 - ...den Name des Autors
 - ...wann der Text entstanden ist
 - ...den Ort der Handlung (sehr allgemein und kurz)
 - ...die Hauptperson (oder die allerwichtigsten Hauptpersonen)
 - ...den Kern der Handlung in einem ganz kurzen Ausblick.

Das Wichtigste ist also schon in der Einleitung enthalten!

Der Hauptteil...

- ...fasst die wichtigsten Teile des Textes in kurzer und sachlicher Form zusammen.
- ...Die Ausgangssituation (und Bedingungen, auch Ort, Zeit usw.) aufzeigen.
- ...Den Inhalt abschnittsweise darstellen (ohne jede Spannung, ganz sachlich).
- ...Die Gründe und Ziele der handelnden Personen dabei wiedergeben.
- ...Der zeitliche Ablauf der Handlung muss eingehalten werden (also keine Rückblenden!).

Der Schluss...

- ...macht die Absicht des Autors deutlich.
- ...Hier formulierst du die Haupt- oder Kernaussagen oder Lehren des Textes.
- ...Du kannst (musst aber nicht) den Text selbst werten, dazu Stellung nehmen.
- ...Benenne eventuell auffällige Gestaltungsmerkmale des Textes und ihre Wirkung.

Merke – Tipps:

1. Inhaltsangaben (Schriftliche Zusammenfassungen) schreibst du immer im *Präsens* (Gegenwart).
2. Wörtliche Rede kommt in einer Inhaltsangabe nicht vor. *Verwende die indirekte Rede!*

<u>Beispiel:</u>	<i>Falsch wäre:</i>	Er sagte: »Sie liebt Berlin über alles.«
	<i>Richtig dagegen ist:</i>	Er sagt, sie liebe Berlin über alles.
3. Spannende Formulierungen sind verboten (kein »Plötzlich« oder »Auf einmal« am Satzanfang)!
Aber: Abwechslungsreich schreiben, keine Wiederholungen oder immer die gleichen Wörter!
4. Mit eigenen Worten zusammenfassen, *keine Zitate! Einzelheiten/Ausschmückungen weglassen!*
5. Die Ich-Form einer Geschichte wird in die Er-Form umgewandelt.

Über die Einleitung heißt es, sie »enthält eine Kurzinformation für den Leser«. Damit wird die Inhaltsangabe kommunikativ eingebettet: Ein potenzieller Rezipient ist per Einleitung kurz über etwas in Kenntnis zu setzen. Als Elemente dieses Teils der Inhaltsangabe werden dann aufgeführt die Art, der Titel und der Autor des Textes, das Datum der Textentstehung, der Handlungsort, die Hauptperson(en) und der »Kern der Handlung in einem ganz kurzen Ausblick.« Bemerkenswert ist, dass im Rahmen der »formalen« Angaben zur Vorlage anstelle der sonst üblichen Information zum Datum der *Textveröffentlichung* eine entsprechende Information zur *Textentstehung* gefordert wird (s. dazu weiter die Schlüsselstelle W_3). Des Weiteren fällt hier wie auch auf dem Rest des Blattes auf, dass immer wieder indirekt auf die Kürze der Inhaltsangabe verwiesen wird. Interessant ist aber vor allem, dass von einem »Ausblick« die Rede ist und die Einleitung somit die Funktion einer Art Vorschau auf die folgenden Teile erhält. Ihre zentrale Rolle unterstreicht dann noch einmal die resümierende Bestimmung: »Das Wichtigste ist also schon in der Einleitung enthalten!«

Über den Hauptteil heißt es, er »fasst die wichtigsten Teile des Textes in kurzer und sachlicher Form zusammen.« Im Anschluss wird erklärt, dass die »Ausgangssituation« aufzuzeigen und der Inhalt »abschnittsweise« darzustellen ist. Darüber hinaus sollen »Gründe und Ziele der handelnden Personen« wiedergegeben und der »zeitliche Ablauf der Handlung« eingehalten werden. Außerdem wird die Kürze und Sachlichkeit der Darstellung mehrfach betont. Bemerkenswert ist vor allem, dass die Schüler dazu aufgefordert werden, motivationale Zusammenhänge herauszustellen, denn in anderen Stunden der vorliegenden Studie kommt diese Anforderung nicht zur Sprache.

Über den Schluss heißt es, dieser »macht die Absicht des Autors deutlich.« Diese Definition verweist auf eine bestimmte Auffassung literarischer Texte, die durchaus hinterfragt werden kann – auch weil sie mit einer bestimmten Art des verstehenden Zugangs zu diesen Texten verknüpft ist (s. dazu BAUM 2010: 107 f., 113 f., 116; ZABKA 1999: 11–14; SPINNER 1987b: 21). Dabei ist die Formulierung auf dem Arbeitsblatt geradezu »lapidar«, es gibt keinen Hinweis darauf, dass das Herausarbeiten der Autorintention weit in den Bereich hineinreicht, der in der Schule meist als Textinterpretation bezeichnet wird.

Anschließend werden die Schüler auf dem Arbeitsblatt direkt angesprochen. Die Bestimmung des Schlussteils spezifizierend werden sie aufgefordert, »die Haupt- oder Kernaussagen oder Lehren des Textes« zu formulieren. Außerdem heißt es: »Du kannst (musst aber nicht) den Text selbst werten, dazu Stellung nehmen.« Und schließlich wird den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, »auffällige Gestaltungsmerkmale des Textes und ihre Wirkung« zu benennen. Bemerkenswert ist hier, dass den Schülern im Schlussteil vergleichsweise viel Spielraum eingeräumt wird: Ob sie den Text beurteilen oder die Form des Textes thematisieren, ist ihnen freigestellt (s. dazu weiter die Analyse der Schlüsselstelle W_3). Insofern erhalten sie hier anders als zuvor nicht ausschließlich verbindliche Anweisungen, sondern auch unterschiedliche Vorschläge für ihr Schreiben.

Nach diesen Bestimmungen finden sich unter der Überschrift »Merke – Tipps« Hinweise zur formalen Gestaltung der Inhaltsangabe. Diese Hinweise heben sich optisch dadurch ab, dass sie mit einem Rahmen versehen sind: Damit wird deutlich, dass sie für alle Teile der Textwiedergabe gelten. Hier findet sich zunächst ein Hinweis auf das Tempus der Inhaltsangabe und auf die Norm, indirekte Rede zu verwenden. Dazu gibt es auch ein Beispiel. Dann wird erklärt, »spannende Formulierungen sind verboten«, was spezifiziert wird

durch die Angabe: »kein ›Plötzlich‹ oder ›Auf einmal‹ am Satzanfang«. Demgegenüber heißt es im Anschluss: »Aber: Abwechslungsreich schreiben, keine Wiederholungen oder immer die gleichen Wörter!« Damit kommen zwei Anforderungen zur Sprache, die zueinander durchaus in einem Spannungsverhältnis stehen; ABRAHAM (1994: 41–43, hier: 43) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer »Doppelbindung«. Schließlich werden die Schüler darauf hingewiesen, Zitate sowie »Einzelheiten/Ausschmückungen« (Abb. 22) zu vermeiden und die dritte Person zu gebrauchen.

In der Gesamtschau auf das Arbeitsblatt fällt zunächst auf, dass die Inhaltsangabe hier weitgehend formal bestimmt wird. Der einzige Hinweis auf die Funktion findet sich beiläufig im Zusammenhang der Angaben zur Einleitung. Auch dort wird aber nicht weiter ausgeführt, zu welchem Zweck die Inhaltsangabe verfasst werden soll. Es handelt sich somit um eine Bestimmung der Textform, aus der sich nicht unmittelbar eine Schreibaufgabe ableiten lässt. Mit anderen Worten: Um die Hinweise sinnvoll umsetzen können, sind Informationen zum Zweck der zu schreibenden Inhaltsangabe erforderlich. Die Bestimmung der Textform selbst verweist auf die »traditionelle« schulische Inhaltsangabe (s. a. das Internetangebot, auf dem das Arbeitsblatt herunterzuladen ist; s. des Weiteren Kap. II). Dabei zielen die Hinweise zwar vor allem auf literarische Texte, lassen sich aber für Sachtexte entsprechend anpassen.


5.2 Die Schlüsselstelle W_2: »Das Stichwort ›Rettung‹ muss hier mit rein!«

5.2.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

In dem vom Transkriptauszug W_2 dokumentierten Unterrichtsausschnitt thematisieren die Akteure im Plenumsgespräch zunächst die Textform Inhaltsangabe und deren Anforderungen. Anschließend erhalten die Schüler den Auftrag, eine Inhaltsangabe zu verfassen. Vor der näheren Beschreibung wird der Ausschnitt zunächst wieder kontextualisiert. Der Transkriptauszug stammt aus dem zweiten Drittel der zweiten, in dieser Klasse aufgezeichneten Unterrichtsstunde. Im Vorfeld der Schlüsselstelle rekapituliert Weber ein Element der Hausaufgabe, das Lesen des zweiten Teils der ersten Szene aus Schillers »Wilhelm Tell« (in der bearbeiteten Schulbuchversion; s. dazu Abschn. 5.1): Dieser Teil reicht bis zum Schluss der Originalszene. Die Lehrerin weist die Schüler dann darauf hin, dass es sich bei dem im Lehrwerk abgedruckten Text um eine gekürzte Version des Originals handelt. Sie erklärt dabei, man könne erahnen, dass »Nebensächliches in Anführungszeichen gekürzt wurde, rausgelassen wurde, ne? Dass man sich aufs Wesentliche hier schon konzentriert hat«. Anschließend orientiert sie die Klasse auf den zweiten Teil der ersten Dramenszene, welcher mit »Der Auftritt des Helden« (SCHURF & WAGENER, Hgg., 2007: 243) überschrieben ist, und lässt diesen von einer Schülerin erläutern.²³⁴

²³⁴ In diesem Zusammenhang werden die Schüler Klaas und Sören, die in der vorangegangenen Stunde krankheitsbedingt fehlten und nun wieder am Unterricht teilnehmen, entgegen der Ankündigung der Lehrerin vom Vortag (s. Abschn. 5.1) nicht über den ersten Teil der Dramenszene informiert. – Die Einleitungen wiederum, welche die Schüler zum ersten Teil der Dramenszene als Hausaufgabe anzufertigen hatten, werden in dieser Stunde nicht besprochen, aber von der Lehrerin im Rahmen des Arbeitsauftrages, eine Inhaltsangabe zur gesamten ersten Szene anzufertigen, aufgegriffen (s. u. im Haupttext und Z. 113–118).

Danach rekapituliert Weber ein weiteres Element der Hausaufgabe: die Gliederung dieses Teils der Szene in Sinnabschnitte sowie die stichwortartige Zusammenfassung der Abschnitte. Im darauffolgenden Plenumsgespräch werden die Ergebnisse der Schüler besprochen und in einem Tafelbild festgehalten (s. Mitte der Abb. 23).²³⁵ Dann charakterisieren die Akteure auf der Basis der bisherigen Dramenlektüre die Figur Tell und schreiben die dabei genannten Begriffe für sein Verhalten ebenfalls an der Tafel nieder (s. linke Seite der Abb.). Schließlich werden die Eindrücke, die die Schüler demgegenüber von der Figur Baumgarten erhalten, kurz besprochen. Die rechte Seite der Tafel (das ist in der Abb. der Text unter der Überschrift »Inhaltsangabe«) ist zu Beginn der nun folgenden Schlüsselstelle noch unbeschrieben.

	Inhaltssicherung	Inhaltsangabe
Tell als Retter · selbstlos · heldenhaft · entschlossen · sicheres Auftreten · bescheiden	I (Zeile 1–6 / 11): · Konrad B. kommt · will auf die andere Seite des Flusses (<i>später korrigiert durch »Sees«</i>) gebracht werden · erzählt auf Nachfrage warum er fliehen will	E: Textart, Titel, Autor, Ort, Zeit. <u>Kern der Handlung</u>
	II (Zeile 12–24): · K. B. erklärt die Umstände die zur Tötung führen · Verständnis der Landleute	H: das Wesentliche in einer zeitlichen Abfolge zusam.fs. sachlich formulieren
	III (Z. 25–37): · Diskussion um das Übersetzen ans andere Ufer, Fährmann weigert sich	Präsens
	IV (Z. 38–72): · Tell erscheint und setzt sich für Bg. ein ...	
	 V (73–86): · Landenberg, Reiter erscheinen und wollen Bg. verhaften → Reiter bestrafen die Landleute, indem deren Existenz zerstören	
Abb. 23: <i>Tafelbild</i> . Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe W.		

Am Anfang des Transkriptauszuges äußert sich nun zunächst die Lehrerin in einem umfangreicheren Beitrag. Dabei orientiert sie die Schüler per Zeigegeste auf das Tafelbild und erläutert ihr Vorhaben sowie das methodische Vorgehen im Zusammenhang des Unterrichts mit dem Drama »Wilhelm Tell«: wir woll=n ja EIgentlich anHAND äh dieser dramenszenen inhalte sichern und zusammenfassen und !SCHRIFT!LICH wiedergeben; das is ja unsere- unserer zwEiter methodischer schritt. wir woll=n dieses DRAMA natürlich verstehen? wollen uns in diese situation, die personen HINEINversetzen? (-) land und historischen hintergrund kennenlernen? was in den nächsten stunden folgt, woll=n aber auch unsere inhalte sichern lernen; (Z. 3–10). Weber recurriert hier auf das *bisherige* Plenumsgespräch zur Dramenszene als

²³⁵ Nach einem sachlich zutreffenden Hinweis eines Schülers *nach* dem vom Transkriptauszug dokumentierten Unterrichtsausschnitt korrigiert die Lehrerin das Tafelbild an einer Stelle, was in der Abbildung entsprechend vermerkt ist.

ersten methodischen Schritt und bezeichnet demgegenüber die schriftliche Inhaltsangabe des Dramas als entsprechenden zweiten Schritt. Zugleich macht sie deutlich, dass diese Inhaltsangabe nicht das Ende der Arbeit mit dem Drama darstellt, sondern in den anschließenden Stunden eine weitere Auseinandersetzung mit dem Text im Hinblick auf die Situation, die Personen, das Land (gemeint ist der Schauplatz des Dramas) und den historischen Hintergrund erfolgt. Im Anschluss kontrastiert Weber die Sicherung von Inhalten einer Kurzgeschichte mit der Sicherung von Inhalten eines Dramas (Z. 10–14). Die Lehrerin führt aus, bei einer Kurzgeschichte sei das immer ganz einfach, da liege eine längere oder kürzere Kurzgeschichte vor, da gebe es entweder einen unvermittelten Einstieg oder ein offenes Ende. Vor dem Hintergrund erklärt sie: da können wir immer relativ KURZ anfang und ende bestimmen, (Z. 14f.). Anschließend rekurriert die Lehrerin wieder auf das aktuell bearbeitete Drama: HIER bewegen wir uns ja irgendwo mitten in irgendwelchen SZENEN; oder in einem akt eines dramas, ne- das is ja viel !UM!fassender als äh eine erzählung an sich. (---) so- und deshalb versuchen wir inhalte natürlich, vielleicht von szenen- entscheidenden szenen- nich von NEBENSächlichen gesprächen, sondern entscheidenden szenen zu sichern. (Z. 15–20). Hier bezieht sich Weber augenscheinlich auf die Kürzung des Dramas im Schulbuch und deklariert die dort abgedruckten Szenen (indirekt) als »entscheidende Szenen« (Z. 19).

Im Anschluss erläutert sie das weitere Vorgehen: So erklärt die Lehrerin, dass die Sicherung von Inhalten mündlich erfolgt ist und diese nun noch einmal schriftlich durchgeführt werden soll (Z. 20–22). Dann fordert sie die Schüler zum Hervorholen eines in der vorhergehenden Stunde ausgeteilten Arbeitsblattes zu Aspekten der Inhaltsangabe auf (s. Abb. 22), woraufhin die Schüler beginnen, ihre Materialien zu ordnen. Dabei wird es lauter in der Klasse. Weber wartet nun kurz und setzt dann, als es etwas leiser wird, ihren Beitrag fort. Dabei bezieht sie sich auf das Plenumsgespräch in der vorausgegangenen Unterrichtsstunde (s. Abschn. 5.1) und formuliert daran anknüpfend eine Aufgabe: ihr hattet mir ganz deutlich gestern schon gesa:gt, wenn ich INhalte zu!SAMMEN!FASSE, (.) !WIEDER!GE::BE, muss ich an bestimmte, (-) kriterien denken; (Z. 24–27). Währenddessen schreibt sie den Ausdruck »Inhaltsangabe« an die rechte Tafelseite.

Anschließend erhält Katja das Rederecht und verweist darauf, dass der Aufbau einer Inhaltsangabe mit Einleitung, Hauptteil und Schluss zu beachten ist (Z. 29). Die Lehrerin akzeptiert diese Antwort eher zögernd (Z. 31f.) und fragt im Anschluss: was is das besondere an der !EI:N!LEitung, (Z. 32f.). Dabei schreibt sie den Buchstaben »E« an die Tafel und erklärt den Schülern anschließend sinngemäß, dass diese Abkürzung für den Ausdruck »Einleitung« steht. Judith antwortet nun auf die Frage Webers: dass die wichtigsten kriterien halt, (-) ähm kurz und knapp in der einleitung so vorgestellt werden? (Z. 36f.). Daraufhin fragt Weber die Schülerin, welches denn die wichtigsten Kriterien seien (Z. 39). Nun nennt Julia verschiedene Aspekte, die in der Einleitung zur Sprache kommen sollen: Die Lehrerin schreibt diese an die Tafel und fordert die Schülerin im Anschluss auf, die Aufzählung fortzusetzen, woraufhin diese weitere Aspekte nennt (Z. 41–53). Danach steht der Tafel Folgendes: »Textart, Titel, Autor, Ort, Zeit. [Abs.] Kern der Handlung« (Hervorhebung getilgt von J. R.).

Auf den letzten Aspekt geht die Lehrerin nun näher ein und erklärt: dieser KERN der handlung MUSS (.) sich schon im einleitungssatz einmal !GANZ! kurz und knapp wiederfinden BE!VOR! wir, (--) die scene darstellen; (Z. 57–59). Im Anschluss fragt sie nach dem »Kern der Handlung« des den Akteuren vorliegenden Textes: was wäre das WEsentliche jetzt hier an DIEser scene, (Z. 60f.). Daraufhin erhält Ute das Rederecht und erklärt mit Blick auf die Figur Tell: ja er sagt, dass er (.) ähm (---) diesen konrad da rüberbringt? (Z. 63). Weber beurteilt diese Antwort als nur zum TEIL richtig, (Z. 64) und erklärt, ebenfalls auf die Figur Tell bezugnehmend: natürlich hilft er dem baumgarten und setzt ihn an=s andere ufer über, ABER was gehört noch dazu, (4.5) welche ROLLE, welche funkTIO:N nimmt tell mit seinem auftreten ein, (Z. 65–67). Damit gibt sie zu verstehen, dass Utes Antwort nicht im eigentlichen Sinne falsch, sondern eher unvollständig ist. Rüdiger antwortet nun: die rolle des HELdens- und des RETTers. (Z. 69). Weber evaluiert diesen Beitrag positiv und führt mit Blick auf die Einleitung aus: das stichwort rettung muss hier mit rein; okay? ne, das entschEI:dende, das WESENTliche hier in dieser scene; (Z. 72f.).

Anschließend rekurriert sie auf den Beitrag einer Schülerin zu Beginn des Plenumsgesprächs, in dem darauf verwiesen wurde, dass die Inhaltsangabe aus mehreren Teilen besteht (s. Z. 29). Allerdings geht sie davon aus, Judith habe diesen Beitrag vorgebracht. Und so spricht sie nun diese Schülerin an (tatsächlich stammt der Beitrag von Katja): und dann folgt wie judith sagte der hauptTEIL? (---) und was gehört judith, was gehört dort hinein? (Z. 74f.). Dabei schreibt Weber den Buchstaben »H« an die Tafel, welcher für »Hauptteil« steht. Die aufgerufene Schülerin erklärt daraufhin: das komplette geschehen, der geschichte (Z. 77f.). Die Lehrerin knüpft in ihrem folgenden Beitrag nun an diese Antwort an und geht auf die Art und Weise der Wiedergabe dieses »kompletten Geschehens« ein. So klopft sie scheinbar wahllos an verschiedene Textelemente im Tafelbild unter der Überschrift »Inhaltssicherung« und sagt: einfach so; ich fange hier an, such mir da was aus, und, (Z. 81f.). Damit erweckt Weber den Eindruck einer Beliebigkeit hinsichtlich der Chronologie der Textwiedergabe und fragt die Schüler sinngemäß, ob dieses Vorgehen angemessen ist. Judith sagt daraufhin: also in der reihenfolge, (Z. 84). Die Lehrerin erklärt nun das Vorgehen bei der Textwiedergabe im Hauptteil wie folgt: das WE::SENTliche (4.0) in einer- (1.5) ZEITlichen; (2.0) ABfolge. (1.5) zusammenfassen (Z. 87f.). Eben dies schreibt sie währenddessen in abgekürzter Form auch an die Tafel. Damit evaluiert sie den Beitrag Judiths indirekt positiv. Außerdem weist Weber die Schüler darauf hin, dass sie die entsprechenden Informationen auch auf ihrem Arbeitsblatt finden (s. Abb. 22).

Im Anschluss erhält Katja, die seit kurzer Zeit eine Meldung anzeigt, das Rederecht und führt aus: also es is ha` muss halt !SACH!LICH geschrieben werden, da darf da dürfen keine EIGenen MEInungen rein, (Z. 91f.). Weber bestätigt die Schülerin, schreibt »sachlich formulieren« an die Tafel und erklärt dann: SACHlich- (1.5) fomULIEREN? knapp formULIEREN- denn wir woll=n ja nicht erzÄHLEN oder NACHerzählen, sondern? was woll=n wir tun? (Z. 95f.). Cornelia antwortet darauf mit dem

Ausdruck ›zusammenfassen‹ (Z. 99). Weber rekapituliert im Anschluss die Anforderungen an die Wiedergabe von Texten im Rahmen einer Inhaltsangabe: knapp, sachlich, zusammenfassend, (Z. 102). Auf diese Weise evaluiert sie auch Cornelias Beitrag indirekt positiv. Dann fragt sie, in welchem Tempus die Inhaltsangabe formuliert werde. Nun verweist Dagmar auf das Präsens (Z. 104), woraufhin Weber erklärt: präsens- noch ganz entscheidend. (Z. 107). Den Hinweis auf die geforderte Zeitform schreibt sie dann leicht abgesetzt auch an die Tafel. Damit beendet Weber das Gespräch zu Merkmalen der Inhaltsangabe.

Im Folgenden erläutert sie den Schülern einen von ihnen zu bewältigenden Schreibauftrag. Dabei orientiert sie die Jugendlichen per Zeigegeste auf den mittleren Teil des Tafelanschriebs (s. Abb. 23) und erklärt: eure aufgabe besteht jetzt da drin, (2.0) das sind höchstens fünf sechs sätze, (-) eine inhaltsangabe anhand dieser? (-) aspekte, jetzt in stillarbeit- (-) vorzunehmen. (Z. 108–111). Dann verweist sie die Schüler auf das Arbeitsblatt zur Inhaltsangabe (s. Abb. 22) – und fordert die Jugendlichen somit indirekt dazu auf, sich beim Schreiben an die dort formulierten Hinweise zu halten. Anschließend greift die Lehrerin einen weiteren Teil der Hausaufgabe auf, das Verfassen einer Einleitung zum *ersten* Teil der Dramenszene, den sie auch »Eröffnungsszene« nennt (wohingegen in dieser Stunde ›nur‹ der *zweite* Teil der Szene bearbeitet wurde). Dementsprechend erklärt Weber den Schülern unter Rekurs auf die von ihnen bereits angefertigte Einleitung: die bezog sich natürlich wohl NUR auf die eröffnungsszene- (Z. 114f.). Mit Blick auf das Tafelbild und die dort angeschriebene »Inhaltssicherung« des zweiten Teils der Dramenszene fordert sie dann Folgendes: da müsst ihr jetzt n bisschen NACHdenken- ob die noch so zutreffen kann? (-) ne? (-) wenn wir DIESEN teil der ersten scene hinzunehmen; (Z. 115–118). Im Anschluss wird es lauter in der Klasse, die Schüler sprechen miteinander, während sie ihre Materialien zurechtlegen.

Nun meldet sich aber nochmals Ute zu Wort und fragt die Lehrerin, auf den ersten Teil der Dramenszene bezugnehmend: soll man jetzt den anfang auch noch mit reinschreiben oder, (Z. 120). Bevor die Schülerin ihren Beitrag beenden kann, verneint Weber ihre Frage bereits (Z. 122). Die Lehrerin wiederholt diese Verneinung anschließend und erklärt mit Blick auf den Tafelanscrieb zum zweiten Teil der Dramenszene: nein; wir konzentrieren uns hierauf; (Z. 126). Es scheint, als wenn ein Großteil der Jugendlichen diesem Dialog nicht folgt und schon mit der Bearbeitung der Schreibaufgabe beschäftigt ist. Und so versucht Weber mit lautstark vorgetragenen Äußerungen nun noch einmal, die Aufmerksamkeit aller Schüler zu erhalten. In diesem Zusammenhang korrigiert sie sich und führt sinngemäß aus, Utes Frage entgegen ihrer ersten Rückmeldung doch zu bejahen. Dann fragt sie ihrerseits: was könntet ihr aus der eröffnungsszene als EINZIGEN satz vielleicht übernehmen noch, (Z. 128f.). Daraufhin erklärt Katja: was für ein text es is und welchen titel (der hat) und von welchem autor, (Z. 132f.). Die Schülerin geht damit auf formale Elemente des Einleitungssatzes ein, den sie und ihre Klassenkameraden bereits im Rahmen der Hausaufgabe verfassen sollten. Und so erklärt die Lehrerin: das is die EINleitung; aber INHALTlich, (Z. 134). Nun führt Vivien aus: dass da diese drei landsleute sind, (---) die darauf sagen, dass es ein unwetter gibt, (Z. 136f.).

Weber evaluiert diese Äußerung positiv und fordert die Schülerin auf, sie laut zu wiederholen, woraufhin Vivien ihren Beitrag in Teilen nochmals ausführt (Z. 139–141). Im Anschluss rekapituliert die Lehrerin die Antwort der Schülerin bzw. formt sie zu einer Anweisung um: die drei landsleute benennen und das UNwetter mit erwähnen; (Z. 143f.). Dann fordert sie die Schüler dazu auf, mit der Bearbeitung des Schreibauftrags zu beginnen und weist sie in der Öffentlichkeit des Klassenplenums nochmals auf die geforderte Kürze der Inhaltsangabe hin: es sind HÖCHSTENS sechs (.) sätze, sieben sätze, ihr sollt das ja knapp und KURZ formulieren; (Z. 144–146). Damit endet der Transkriptausschnitt.

Im weiteren Verlauf der Stunde arbeiten die Schüler einzeln an ihren Textwiedergaben, wobei sie auf Geheiß Webers eine Hälfte der von ihnen beschriebenen Blätter für Korrekturen freilassen. Die Lehrerin geht währenddessen umher und gibt den Schülern vereinzelt Hilfestellungen. Diese Arbeitsphase unterbricht sie auf Nachfragen der Schüler hin bis zum Ende der Stunde zweimal für kurze Hinweise in der Öffentlichkeit des Klassenplenums: Dabei geht es zum einen um die Verwendung des Konjunktivs, zum anderen um die Korrektur des Tafelbilds (s. dazu die Anmerkung in der Abb. 23). Zum Schluss erteilt die Lehrerin den Schülern die Hausaufgabe, die Inhaltsangabe fertig zu stellen und dabei auf die Umsetzung der Kriterien auf dem Arbeitsblatt zu achten.

5.2.2 Fokussierte Analyse

Nach diesem ersten Zugriff auf die Schlüsselstelle wird die Analyse unter Maßgabe der in Kapitel III ausgeführten Forschungsfragen nun vertieft. Dabei geht es im Wesentlichen um die Funktion der von den Schülern zu verfassenden Inhaltsangaben.

In einem längeren Beitrag zu Beginn des Transkriptauszuges erläutert Weber zunächst die Ziele bei der Arbeit mit dem Ausgangstext und die Stellung, welche der Inhaltsangabe dabei zukommt (Z. 3–10). Von der schriftlichen Wiedergabe der Dramenszene spricht die Lehrerin hier als »zweitem methodischen Schritt« (Z. 6), auf den weitere Arbeit mit dem Text folgt (Z. 7–9). Den ersten methodischen Schritt, so sind ihre Äußerungen zu verstehen, bildet das vorausgegangene Plenumsgespräch zum Ausgangstext bzw. die dabei erfolgte »Inhaltssicherung« (Abb. 23). Aus dieser Perspektive ist das Anfertigen der Zusammenfassung eingebettet in die weitergehende Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext und dient der Sicherung von bereits Erarbeitetem sowie der Vorbereitung einer weiteren Elaborierung des Textverstehens. Damit gibt die Lehrerin zu verstehen, dass das Verfassen einer schriftlichen Inhaltsangabe nicht das Ziel bzw. Ende der Textarbeit ist, sondern ein Arbeitsschritt neben anderen (s. dazu auch LÖSENER 2007: 305, 315). Sie macht aber auch deutlich, dass die Schüler inhalte sichern lernen; (Z. 9f.) sollen. D.h., die Anfertigung einer Inhaltsangabe wird hier gleichzeitig in den Dienst der Schulung von Fähigkeiten zur Inhaltssicherung bzw. des Erlernens der Textform gestellt. Kurzum: Die Jugendlichen sollen mit dem schriftlichen Wiedergeben von Inhalten etwas über den Text lernen und das schriftliche Wiedergeben von Inhalten selbst lernen. Weber bringt somit unterschiedliche Funktionen von Schülertexten, die Funktionen des Lerngegenstands und des Lernmediums, in Anschlag (s. dazu näher FRITZSCHE 1980; Kap. II).

Im Folgenden wird es darum gehen, das entsprechende Potenzial der schriftlichen Textwiedergabe in dieser Stunde auszuloten, also zu untersuchen, was die Schüler mit dem Verfassen der Inhaltsangabe tatsächlich lernen können. Dazu muss der Kontext ihres Schreibens

betrachtet werden. D.h., die von den Jugendlichen anzufertigenden Textwiedergaben sind vor dem Hintergrund des bisherigen Unterrichts zum Ausgangstext und des konkreten Schreibauftrages zu beleuchten.

Im Vorfeld des vom Transkriptauszug W_2 dokumentierten Unterrichtsausschnitts erfolgte im Plenumsgespräch bereits eine sogenannte Inhaltssicherung des zweiten Teils der ersten Szene aus »Wilhelm Tell«. In diesem Zusammenhang ist auch ein Tafelbild angefertigt worden, das die »Ergebnisse« des Gesprächs in kompakter Form wiedergibt (s. linker und mittlerer Teil der Abb. 23). Das bedeutet konkret, es wurde erstens das Geschehen der Dramenszene in Segmente (sogenannte Sinnabschnitte) unterteilt, zweitens die Handlung stichwortartig zusammengefasst und drittens in Ansätzen eine Charakterisierung des Protagonisten Tell vorgenommen. Die vereinzelt sich andeutenden Schwierigkeiten der Schüler mit dem Textverständnis machte die Lehrerin dabei sofort zum Thema des Gesprächs – am Ende dieser Phase besitzen die Akteure allem Anschein nach ein geteiltes Verständnis des Handlungsablaufs. Während der Inhaltssicherung wurde zudem auch die »Arbeit am Begriff« vorangetrieben: So wurden schon abstraktere Ausdrücke ins Spiel gebracht, die mehrere Ereignisse bzw. einen Großteil der Handlung zusammenfassen und die man auch als das Ergebnis erster Interpretationsbemühungen bezeichnen kann.

Interessant ist dabei: In der Literatur finden sich ebenfalls Vorschläge zur Gliederung der ersten Szene in fünf Teile. Allerdings beziehen sich diese Vorschläge auf die *gesamte* – ungekürzte – Szene und gliedern diese anhand »partielle[r] Konfigurationsänderungen« (H. VOGT 1980: 44; s.a. DIEKHANS, Hg., 1999: 15–19). Demgegenüber bezieht sich das Tafelbild ausschließlich auf den *letzten Teil* der ersten Szene und separiert allein diesen in fünf Segmente – die Einschnitte werden hier nicht primär aufgrund einer Änderung der Figurenkonstellation auf der Bühne vorgenommen, sondern (auch) anhand des Wechsels von Gesprächsthemen und Ereignissen. Insofern ist diese Gliederung gegenüber der in der Literatur vorgeschlagenen etwas kleinschrittiger und noch stärker inhaltlich orientiert.

Zu Beginn des Transkriptauszuges erläutert die Lehrerin nun die Anforderungen einer Inhaltsangabe im Zusammenhang des konkreten Bezugsgegenstands, der Dramenszene (Z. 10–17). Dabei kontrastiert sie die Anforderungen, Inhalte einer Kurzgeschichte und Inhalte einer Dramenszene zu sichern. So führt sie sinngemäß aus, dass bei einer Kurzgeschichte Anfang und Ende vergleichsweise einfach bestimmt werden können und demgegenüber die bisher gelesene Dramenszene eingebettet ist in einen größeren Kontext – welchen, so ist hinzuzufügen, die Schüler allenfalls erraten können (wie auch in der ersten Unterrichtsstunde zum Drama deutlich wurde; s. Abschn. 5.1). Damit weist Weber auf die Komplexität der Aufgabe hin und reflektiert auch die generelle Schwierigkeit, die das Verfassen von Inhaltsangaben zu Abschnitten oder Szenen im Unterschied zum Anfertigen von Inhaltsangaben zu vollständigen Texten mit sich bringt: Es handelt sich immer um »vorläufige« Textwiedergaben, die noch nicht aus der Kenntnis des Gesamtwerks heraus verfasst werden und eine Handlung somit nicht vom Ende her wiedergeben können (s. dazu auch ZABKA 2004a; DAHMS 1967; 1968).

An den Hinweis zur Komplexität einer solchen Textwiedergabe schließt sich nun Webers folgende Äußerung an: deshalb versuchen wir inhalte natürlich, vielleicht von szenen- entscheidenden szenen- nich von NEBENSächlichen gesprächen, sondern entscheidenden szenen zu sichern. (Z. 18–20). Damit bezieht sich die Lehrerin auf die vorliegende gekürzte

Version des Schiller-Dramas im Schulbuch (s. SCHURF & WAGENER, Hgg., 2007). Auf den Umstand, dass es sich dabei nicht um den Originaltext, sondern eine bearbeitete Fassung handelt, machte sie die Schüler schon zuvor aufmerksam: Dabei wies sie die Jugendlichen am Beginn der Stunde darauf hin, dass die Szenen selbst gekürzt wurden. Nun macht sie deutlich, dass es sich bei den im Buch überhaupt abgedruckten Szenen um die entscheidenden szenen (Z. 20) handelt. Weber gibt insgesamt also zu verstehen, dass mit der Entscheidung für die Arbeit mit einer bearbeiteten Version des Dramas zugleich eine Vorauswahl im Hinblick darauf, was wichtig und unwichtig ist, getroffen wurde.²³⁶ Das wiederum bedeutet: Die Schüler erfahren hier, dass ihnen nur wichtige Ausschnitte des Dramas überhaupt vorliegen und erhalten (später) dann den Auftrag, einen Teil dieser Ausschnitte in wenigen Sätzen zusammenzufassen (Z. 21 f., 108 ff.). Damit werden die Jugendlichen vor die Aufgabe gestellt, einen – so vermittelt es ihnen die Lehrerin – einerseits entscheidenden, andererseits aber schon gekürzten Textauszug ihrerseits in bestimmter Form zusammenzufassen.

Im weiteren Verlauf der Schlüsselstelle werden dann Merkmale und Aspekte der Textform Inhaltsangabe besprochen: Alle genannten Aspekte stehen – teilweise im Wortlaut identisch mit den entsprechenden Äußerungen der Akteure – auch auf einem Arbeitsblatt (s. Abb. 22), das die Schüler in der Stunde zuvor erhielten, und werden nun noch einmal in einem Tafelschaubild festgehalten (s. rechte Seite der Abb. 23). Nachdem zunächst auf den dreiteiligen Aufbau der Inhaltsangabe hingewiesen wurde, werden Aspekte genannt, zu denen die Einleitung Auskunft geben soll: zu ihnen gehört der sogenannte Kern der Handlung (Z. 36 ff.). In diesem Zusammenhang fordert die Lehrerin die Schüler dazu auf, den Kern des zweiten Teils der Dramenszene darzulegen. Dabei genügt ihr die inhaltlich durchaus angemessene Zusammenfassung der Handlung mit wenigen Worten, wie sie Ute vornimmt (Z. 63), nicht. Vielmehr möchte sie, dass das Geschehen – das wird ex post deutlich – auf einen abstrakten und ganz bestimmten Begriff gebracht wird. Und sie verlangt von den Schülern, eben diesen in ihren Texten aufzunehmen: das stichwort rettung muss hier mit rein; (Z. 72 f.).²³⁷ Damit macht Weber den Schülern eine ganz spezifische Vorgabe, die sich auch auf die Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen, auswirkt. Zum einen sind die Schüler dabei sozusagen »entlastet« davon, die Handlung der Szene auf einen Begriff zu bringen. Zum anderen sind sie aber auch etwas eingeschränkt bei der Anfertigung ihrer Texte: Sollen Hauptteil und Einleitung zueinander »passen«, ist im Hauptteil plausibel zu machen, inwiefern eine Rettung stattfindet – insofern sind die Inhaltsangaben der Jugendlichen von vornherein auf einen bestimmten Begriff bzw. ein bestimmtes Ereignis fokussiert.

²³⁶ Allerdings teilt Weber den Schülern nicht mit, anhand welcher Kriterien diese Auswahl stattfand: Es wird den Jugendlichen »nur« vermittelt, der nicht im Schulbuch abgedruckte Teil Dramas sei, in welcher Hinsicht auch immer, nebensächlich. Insofern die Lehrerin nun pauschal von Nebensächlichem spricht, also keine solchen Kriterien für diese Qualifizierung nennt, fördert sie bewusst oder unbewusst auch ein bestimmtes Text- und Literaturverständnis, demzufolge es möglich ist, das Drama bzw. Texte generell in wichtige und nebensächliche Gespräche/Szenen einzuteilen.

Und vor dem Hintergrund des von Weber in dieser Schlüsselstelle angesprochenen Ziels, ein *vertieftes* Verständnis bestimmter Aspekte des Textes zu erreichen – wir woll= n dieses DRAMA natürlich verstehen? wollen uns in diese situation, die personen HINEINversetzen? (-) land und historischen hintergrund kennenlernen? (Z. 6–8) –, ist der Einsatz einer *gekürzten* Version von »Wilhelm Tell« erneut bemerkenswert.

²³⁷ Bemerkenswert ist auch, dass die Lehrerin nicht erläutert, weshalb gerade der Ausdruck »Rettung« und nicht die von einem Schüler in diesem Zusammenhang ebenfalls erwähnte Rolle Tells (Z. 69) in der Einleitung obligatorisch ist.

Im Anschluss geht es im Plenumsgespräch um eben diesen Hauptteil. In dem Zusammenhang erklärt Weber, dass man das WE::SENTliche (4.0) in einer- (1.5) ZEITlichen; (2.0) ABfolge. (1.5) zusammenfassen (Z. 87f.) soll. Damit bringt sie zwei entscheidende Anforderungen der Inhaltsangabe zur Sprache: das Zusammenfassen und die chronologische Darstellung des Geschehens. Diese beiden Anforderungen erfüllt auch die Darstellung der Dramenszene im Tafelbild, in dem die ›Ergebnisse‹ des Plenumsgesprächs zum Text festgehalten wurden: Hier wird die Szene in aller Kürze chronologisch wiedergegeben. Die Schüler haben nun nicht nur die Möglichkeit, in ihrem Schreibprozess auf das Tafelbild zurückzugreifen. Vielmehr werden sie indirekt sogar dazu angehalten, dies zu tun, denn die Lehrerin verlangt von ihnen, eine Inhaltsangabe auf der Basis der dort aufgeführten *aspekte*, (Z. III) zu verfassen (s. in diesen Zusammenhang auch ABRAHAM 1994: 63 ff.). Die oben genannten Anforderungen wurden also zumindest teilweise bereits gemeinsam bewältigt. Das wiederum bedeutet: Die Anforderungen beim Verfassen der Inhaltsangaben werden in diesem Fall durch die vorgängige Bearbeitung des Dramas im Plenumsgespräch reduziert.²³⁸ Dies ist auch mit Blick auf die von Weber im Rahmen der Schreibaufgabe formulierte Längenvorgabe von sechs, sieben Sätzen von Bedeutung (Z. 110, 145): So kann man auf der Basis der bisherigen Erläuterungen zu den Bedingungen der von den Schülern anzufertigenden Inhaltsangaben annehmen, dass die Umsetzung dieser Vorgabe ihnen keine größeren Schwierigkeiten bereitet, da die bereits durchgeführte Inhaltssicherung schon zusammenfassenden Charakter hatte und das ›Ergebnis‹ derselben wiederum als Tafelbild weiterhin sichtbar ist (s. dazu auch Absch. 4.2; ZABKA 2010).

Dieses Tafelbild, auf das die Jugendlichen beim Verfassen der Inhaltsangabe verpflichtet werden, bezieht sich allerdings ausschließlich auf den zweiten Teil der Dramenszene. Zum Schluss des Transkriptauszuges werden die Schüler dann noch auf Aspekte des ersten Teils der Szene hingewiesen, die sie in ihrer Inhaltsangabe der gesamten Szene mit aufnehmen sollen: die drei *landsleute* benennen und das *UNwetter* mit *erwähnen*; (Z. 143f.). Auch hier erhalten die Jugendlichen also eine spezifische Vorgabe im Hinblick darauf, welche Aspekte des ersten Teils der Szene überhaupt nennenswert sind. Die Anforderung, den ersten und den zweiten Teil der Szene aufeinander zu beziehen und dann zu entscheiden, was jeweils wichtig ist, ›entfällt‹ somit weitgehend.

Vor dem Hintergrund der Kontextualisierung der Schreibaufgabe ist nun wieder auf die Äußerungen Webers am Beginn der Schlüsselstelle zurückzukommen und zu fragen, welchen Status die Inhaltsangabe im Zusammenhang der Arbeit mit der Dramenszene haben und welche Lernfunktion das Anfertigen der Inhaltsangabe hier erfüllen kann. Zunächst ist festzuhalten, dass die Schülertexte nicht explizit kommunikativ eingebettet werden. Während in der vorangegangenen Stunde das krankheitsbedingte Fehlen zweier Schüler den Ausgangspunkt einer Textwiedergabe des ersten Teils der Dramenszene darstellte, gibt

²³⁸ Die Schülerin Katja nennt noch die Anforderung, einen Text sachlich wiederzugeben und keine eigene Meinung vorzubringen (Z. 91f.). Sie erklärt hier zwar nicht explizit, ob sie über die gesamte Inhaltsangabe oder nur den Hauptteil spricht, jedoch verweist der Kontext des Unterrichtsgesprächs darauf, dass es ihr um diesen Hauptteil geht. Das Arbeitsblatt wiederum, auf welches Weber die Schüler in der Schlüsselstelle mehrfach verweist (Z. 22 f., 89), führt diese Anforderung ebenfalls lediglich im Zusammenhang des Hauptteils auf, während es im Schlussteil die Möglichkeit eigener Wertungen einräumt (s. Abb. 22). Die Akteure gehen darauf nun nicht weiter ein. Im Rahmen der Schlüsselstelle W_3 jedoch wird die Frage, ob und inwiefern (unsachliche) Stellungnahmen in Inhaltsangaben generell ›erlaubt‹ sind, nochmals thematisch.

es nun, da die beiden Jugendlichen in den Unterricht zurückgekehrt sind, keinen vergleichbaren kommunikativen Anlass für die Zusammenfassung der gesamten Szene.

Eine heuristisch-epistemische Funktion kann das Verfassen einer Inhaltsangabe an dieser Stelle des Unterrichts beschränkt übernehmen. Wie oben dargestellt, wurde die Dramenszene am Beginn der Stunde bereits ausführlich besprochen. Dabei wurden vereinzelt auch Verständnisschwierigkeiten der Schüler deutlich, die die Lehrerin aber jeweils umgehend zur Sprache brachte und gemeinsam mit ihnen bearbeitete. In diesem Zusammenhang wurde die Dramenszene strukturiert, das Geschehen auf den Begriff gebracht und auch der Protagonist Tell ansatzweise charakterisiert. Nun sollen die Schüler das, was im Plenum besprochen und an der Tafel niedergeschrieben wurde, in eine bestimmte schriftliche Form, eine Inhaltsangabe, überführen. Damit können die Jugendlichen das bereits erreichte Niveau des Textverstehens festigen und sich beim Schreiben nochmals bestimmte Zusammenhänge im Drama verdeutlichen. Deshalb kann das Anfertigen einer Inhaltsangabe einer weitergehenden Textarbeit als Basis dienen – wie die Lehrerin indirekt deutlich macht. Indes, das Verständnis des Geschehens – oder des Inhalts, wenn man so will – kann bei den Schülern als erreicht gelten. Eine darüber hinausgehende Auseinandersetzung mit der Szene wird von ihnen im Zusammenhang des Verfassens der Inhaltsangabe nicht nur nicht gefordert, sondern indirekt womöglich gar verhindert, da die Schüler angewiesen werden, sich an das bisher Erarbeitete zu halten.

Nun sollen sie, so erklärt Weber am Anfang des Transkriptausschnitts, auch das schriftliche Sichern von Inhalten üben – und zwar in Form der schulischen Inhaltsangabe, wie im Verlauf der Schlüsselstelle deutlich wird. Diese Textform ist komplex und sie umzusetzen erfordert das Erbringen einer Reihe unterschiedlicher Leistungen. In der Analyse wurde nun deutlich, dass mehrere schwierige Anforderungen den Schülern aber gleichsam »abgenommen« werden. Zunächst ist nochmals zu erwähnen, dass den Schülern die Dramenszene in einer gekürzten Fassung vorliegt (was das Zusammenfassen prinzipiell freilich auch erschweren kann). Daneben wurden die Handlungsabläufe des zweiten Teils der ersten Szene in einem Plenumsgespräch bereits zusammengefasst und auf allgemeine Begriffe gebracht – zudem wurden diese Abläufe in einem Tafelbild chronologisch dargestellt und vorstrukturiert in Sinnabschnitte. An dieses Tafelbild sollen sich die Jugendlichen nach dem Willen der Lehrerin nun auch halten. In dem eben erwähnten Plenumsgespräch erklärte Weber den Schülern überdies, welchen Begriff sie in der Einleitung – also im Zuge einer abstrakten, auf wenige Worte reduzierten Zusammenfassung der Vorlage – nennen sollen. Und schließlich führt sie genau aus, welche Aspekte des ersten Teils der Dramenszene die Schüler in ihre Textwiedergaben der gesamten Szene aufnehmen können.

Auf der Basis all dieser Vorgaben sind die Schüler bei der Bewältigung der Schreibaufgabe in »inhaltlicher Hinsicht« weitgehend »entlastet«. Dies gilt insbesondere für die Entscheidung, welche Aspekte der Szene wesentlich sind und welche nicht: Dem Tafelbild können und sollen sie entnehmen, was (der Lehrerin) wichtig ist.²³⁹ Das bedeutet für die Schü-

²³⁹ Dabei offenbart sich die Komplexität dieser Anforderung im Allgemeinen gerade bei Schillers Drama in besonderer Form. So treten in dem Stück zahlreiche Personen auf und es gibt eine Reihe von (Neben-)Handlungssträngen (wofür das Werk von zeitgenössischen Kritiken im Übrigen mehrfach gerügt worden ist; s. dazu ZYMER 2002: 146–148). Damit verschärft sich die Anforderung, im Rahmen der Textwiedergabe Entscheidungen darüber zu treffen, welche Handlungsstränge und welche Personen Erwähnung finden sollen. So wäre mit Blick auf die Figuren festzuhalten, dass beispielsweise Inhaltsangaben, die nur Tell und Geßler fokussieren, die Gefahr mit sich bringen, das Drama auf einen Konflikt zweier Personen zu reduzieren. Umgekehrt werden Inhaltsangaben, die sämtliche Handelnden aufführen, dabei aber kaum ihre Bedeutung und Rolle erläutern können, schnell unübersichtlich.

ler, dass sie die Handlungsabläufe im Text kaum mehr strukturieren und zusammenfassen müssen: Entsprechendes ist bereits geleistet worden und wird von ihnen nicht erneut verlangt. Stattdessen stehen sie im Wesentlichen vor der Aufgabe, das, was im Plenumsgespräch zur Szene gesagt und im Tafelbild festgehalten wurde, sprachlich und strukturell zu bearbeiten – also einen Fließtext, der allgemeinen schriftsprachlichen Normen und den speziellen Normen der Textform Inhaltsangabe gerecht wird, zu verfassen.

Das bedeutet: Die Schüler können in der *Stunde* zwar lernen, Inhalte zu sichern. Allerdings gilt dies vor allem für das der Schlüsselstelle vorausgehende Plenumsgespräch – nicht aber für die Schreibaufgabe. Nun ist darauf hinzuweisen, dass es zweifelsohne wichtig ist, gemeinsam einen Text zu bearbeiten und dabei ein Textverständnis zu entwickeln. Jedoch kann vor dem Hintergrund des Plenumsgesprächs, des dabei angefertigten Tafelbilds und des spezifischen Schreibauftrags das Verfassen der Inhaltsangabe hier ›lediglich‹ noch die Funktion übernehmen, die ›gesicherten‹ Inhalte in eine bestimmte sprachliche Form zu bringen. Der Fokus beim Lernen der Textform liegt damit auf sprachlich-strukturellen und formalen Aspekten. Die Schüler können also im Wesentlichen lernen, aus den Stichworten im Tafelbild einen Text zu formen und dabei die sprachlichen Vorgaben der Inhaltsangabe umzusetzen.

5.3 Die Schlüsselstelle W_3: »Was auf gar keinen Fall geht, ist der nächste Satz!«

5.3.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

In dem vom Transkriptauszug W_3 dokumentierten Unterrichtsausschnitt geht es um die von einer Schülergruppe angefertigte und überarbeitete Inhaltsangabe. Dabei stellt zunächst eine Schülerin aus der Gruppe die Ausgangsversion der korrigierten Textwiedergabe im Plenum vor. Dann erklärt sie, welche Überarbeitungen von der Gruppe vorgenommen wurden. Schließlich besprechen die Akteure, welche darüber hinausgehenden Revisionen noch erforderlich sind.

Die Schlüsselstelle stammt vom Schluss der dritten, in dieser Klasse aufgezeichneten Unterrichtsstunde. Am Beginn der Stunde erinnert Weber die Schüler an ihre Hausaufgabe, das ist die Fertigstellung der schriftlichen Inhaltsangabe zur ersten Szene aus Schillers »Wilhelm Tell« (in der bearbeiteten Schulbuchversion). Daraufhin initiiert sie ein Plenumsgespräch zu Aspekten, die beim Schreiben einer Inhaltsangabe beachtet werden sollen. Dabei werden im Wesentlichen Aspekte, die bereits im Rahmen der Schlüsselstelle W_2 erwähnt wurden, aufgegriffen: die Struktur der Inhaltsangabe, die Elemente des Einleitungssatzes und die sprachliche Darstellung. Darüber hinaus wird die Art und Weise der Wiedergabe von zurückliegenden Ereignissen im Ausgangstext und direkter Figurenrede besprochen.

Eine Entscheidung für eine spezifische ›Wiedergabestrategie‹ setzt nun in der Regel eine Bestimmung voraus, weshalb (Zweck) und für wen (Adressat) die Inhaltsangabe geschrieben wird. In dieser Schulstunde findet eine solche Funktionsbestimmung nicht statt – aufgrund der vorgängigen Bearbeitung der Vorlage im Plenumsgespräch kann jedoch angenommen werden (s. o. den Haupttext), dass daraus beim Schreiben zumindest im Hinblick auf die Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem keine größeren Schwierigkeiten erwachsen (s. dazu auch die Schlüsselstelle W_3).

Im Anschluss fordert die Lehrerin die Schüler zur Überarbeitung ihrer Texte in Gruppen auf. Allerdings sollen nicht alle Texte revidiert werden; vielmehr soll zunächst jedes Mitglied einer Gruppe die von den anderen Mitgliedern angefertigten Texte lesen und daraufhin gemeinsam eine Inhaltsangabe ausgewählt werden, die dann auch gemeinsam überarbeitet wird. Nun verweist Weber auf eine Folie, auf der sie handschriftlich Fragen zur Überarbeitung der Inhaltsangaben notiert hat (s. Abb. 24) – sie wird zu Beginn der Gruppenarbeit bis zum Ende der Stunde für alle Akteure gut sichtbar an eine weiße Wand über der Tafel projiziert. Vor Beginn dieser Gruppenarbeit werden noch einige der auf der Folie erwähnten Aspekte erläutert. Dabei weist Weber die Jugendlichen auch auf ein zwei Stunden zuvor ausgeteiltes Arbeitsblatt hin und fordert sie auf, dies ebenfalls zur Überarbeitung der Texte zu nutzen (s. Abb. 22). Anschließend verkündet sie die von ihr vorab vorgenommene Gruppenzuteilung und fordert die Schüler auf, sich in den Gruppen – die mit einer Ausnahme (zwei Mitglieder) alle aus drei Personen bestehen – zusammenzufinden. Für die Gruppenarbeit gibt die Lehrerin den Jugendlichen zunächst 15 Minuten Zeit, verlängert die Phase später aber. Währenddessen geht sie in der Klasse umher und erteilt den Schülern individuelle Hinweise zur Textüberarbeitung.²⁴⁰ Eine knappe Minute vor dem vom Transkriptauszug dokumentierten Unterrichtsausschnitt informiert sich die Lehrerin bei den Gruppen über den Fortschritt des Arbeitsprozesses: Während daraufhin einige angeben, die Überarbeitung beendet zu haben, lassen andere verlautbaren, (zumindest) fast fertig zu sein.

Eine Inhaltsangabe überarbeiten:

- Sind im Basissatz (Einleitung) alle Informationen zum Text vollständig enthalten?
- Sind darin das Thema und der Problemgehalt erfasst?
- Sind die wichtigsten Handlungsschritte im Hauptteil enthalten?
- Stimmt die chronologische Reihenfolge?
- Wurde das innere Geschehen erfasst? (Motive, Gefühle)
- Sind die Zusammenhänge (Ursachen, Folgen) deutlich gemacht worden?

Sprachliche Darstellung überprüfen

- Ist der Stil knapp und sachlich?
- Wurde das richtige Tempus gebraucht?
- Ist die wörtliche Rede zusammengefaßt (indirekte Wiedergabe)?
- Sind die Zusammenhänge verdeutlicht (z. B. Adverbien, Adverbialsätze, Relativsätze)?

Abb. 24: Folie. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe W.

Zu Beginn des Transkriptauszugs beendet die Lehrerin dann die Gruppenarbeitsphase und etabliert die kommunikative Ordnung des Plenumsunterrichts (Z. 3). Im Anschluss verweist sie vor dem – nicht explizierten, aber vorausgesetzten – Hintergrund von im (Deutsch-)Unterricht generell limitierter Lernzeit darauf, dass nicht alle von den Schülern angefertigten Textwiedergaben gemeinsam besprochen werden können: das problem

²⁴⁰ In der Gruppenarbeitsphase stellt die Lehrerin mehrfach für kurze Zeit die Öffentlichkeit des Klassenplenums her: Beim ersten Mal fordert sie die Schüler auf, die Korrekturarbeiten mit einem Bleistift vorzunehmen. Beim zweiten Mal orientiert sie die Schüler auf die Abschrift eines Tafelbildes zur Inhaltssicherung aus der vorangegangenen Stunde (s. Abb. 23) zur Unterstützung der Textüberarbeitung. Und beim dritten Mal verlängert sie, wie oben erwähnt, die Zeit für die Gruppenarbeit. Darüber hinaus gibt Weber wenige Minuten vor dem Ende der Gruppenarbeitsphase einer Schülergruppe, die die Überarbeitung der Textwiedergabe abgeschlossen hat, eine Zusatzaufgabe (s. a. W_o: Z. 250–254).

ist, dass wir jetzt natürlich nicht, EINzelnd hier jede inhaltsangabe auswerten können, (Z. 3–5). Die Lehrerin erläutert dann die alternativen Möglichkeiten des Feedbacks auf Schülertexte: das kennt ihr aus unserer letzten unner unterrichtseinheit, entweder muss man sich auf die korrektur des mitschülers verlassen oder ich sammle sie ein, (.) und korrigiere AUCH nochmal, um euch !HILFEN! zu geben und euch dann, an der ein oder anderen stelle vielleicht äh ja- nochmal auf den richtigen WEG zu stoßen, (Z. 5–10). Anschließend macht Weber deutlich, dass sie unterschiedliche Textrevisionen in den Schülergruppen beobachtet hat und erklärt, welche Vorgaben diese ihrer Wahrnehmung nach umgesetzt haben: so von der strukTUR her, aufteilung un:d von der sprachlichen DARstellung her scheint ihr den rahmen eingehalten zu haben, (Z. 12f.). Die Lehrerin verweist dann auf die nur noch begrenzt zur Verfügung stehende Zeit in der aktuellen Unterrichtsstunde und erklärt, dass deshalb nun (lediglich) eine von den Schülern angefertigte Textwiedergabe im Plenum besprochen werden kann. Außerdem kündigt sie an, im Anschluss daran die in den Gruppen korrigierten Inhaltsangaben einzusammeln (Z. 14–18).

Daraufhin fordert sie die Schülerinnen Katja, Judith und Susanne auf, zunächst den von ihnen bearbeiteten Text vorzulesen und dann ihre Textrevisionen zu erläutern (Z. 18–21). Die genannten Jugendlichen signalisieren schon während Webers Äußerungen, der Forderung nachzukommen (Z. 23). Nachdem die Lehrerin die Schülerschaft zur Einhaltung der kommunikativen Ordnung aufgefordert hat (Z. 25–27), vergewissert sich Katja noch einmal über die Aufgabe: soll=n wir jetzt den text vorlesen? (Z. 29). Anschließend wiederholt Weber die Aufgabenstellung: EI:NMAL vorlesen und dann erläutert ihr UNS- eure- (1.5) überarbeitungen; (Z. 31f.).

Nun trägt Katja die von der Gruppe bearbeitete Inhaltsangabe vor (Z. 34–50). In der Retrospektive wird deutlich, dass sie die Ausgangsversion des revidierten Textes vorliest (s.a. W_o: Z. 356–373): Bei der ersten Szene des klassischen Dramas »Wilhelm Tell« von Friedrich Schiller handle es sich um die Szene »Der Auftritt des Helden«. Schiller habe das Drama von 1803 bis 1804 geschrieben, in Tübingen sei es 1804 veröffentlicht worden. Die Hauptpersonen dieses Dramas seien Konrad Baumgarten, Tell, Werni der Jäger, Kuoni der Hirte und Ruodi der Fischer. Hier begegne (gemeint ist: begehe) ein Mann namens Konrad Baumgarten einen Mord und versuche, über den Fluss zu fliehen. jedoch der fährmann, (-) des kahns [...] verweigert dieses. (Z. 42f.). Durch Tell werde die Flucht letztendlich doch möglich, da er sich für Konrad Baumgarten einsetze. Als die Landbergische (gemeint ist die Landenbergische) Truppe komme, sehe sie ihn auf dem See und bestrafe seine Gefährten, indem sie ihre ganze Existenz zerstören. eine mögliche lehre könnte zum beispiel SEIN, dass man selbstlos sein soll; (Z. 48f.). Sie finde, dass die Geschichte nicht vorteilhaft sei, da die Lehre nicht genug verdeutlicht werde.

Die Lehrerin ratifiziert Katjas Beitrag nun und erklärt ihren Klassenkameraden: ihr habt den text WAHRgenommen, die gruppe erläutert euch jetzt erst mal ihre MAßnahmen. (Z. 53f.). Nun ergreift wieder Katja das Wort und geht zunächst auf die Einleitung des Schülertextes ein (Z. 56–58). Während sie,

die weit vorn in der Klasse sitzt, spricht, wendet sie den meisten Schülern den Rücken zu. Die Lehrerin unterbricht sie nun und fordert sie auf, sich zu ihren Klassenkameraden zu drehen (Z. 60–63). Daraufhin wendet sich Katja ihren Mitschülern zu und beginnt ihren Beitrag von Neuem. Sie erklärt, sich weiterhin auf die Einleitung beziehend, die Gruppe habe die Informationen, wann friedrich schiller das geschrIEben hat und wann (.) ähm in tübingen das veröffentlicht wurde, (Z. 64–66) entfernt. Weber unterbricht die Schülerin nun abermals und fragt sie nach einer Begründung für diese Revision (Z. 68). Katja antwortet: weil das nicht im text vorhanden ist, (-) und das damit da nicht mit rein- gehört- (Z. 70f.). Die Lehrerin sagt daraufhin: jedenfalls bei !UN!SERER ausgabe hier nich, (Z. 73) Und weiter: bei dem einstieg nicht (Z. 77). Damit verweist sie darauf, dass entsprechende Informationen zur Textentstehung und -publikation in der den Akteuren vorliegenden Ausgabe des Dramas und dem von ihnen bisher berücksichtigten Teil (dem Einstieg) nicht aufgeführt werden. Ihr Beitrag ist also als Einschränkung von Katjas Aussage zu verstehen – und zwar insofern, als die genannten Informationen der Lehrerin zufolge nicht generell, sondern nur in einigen Fassungen von »Wilhelm Tell« »fehlen«.

Die Schülerin führt anschließend mit Blick auf die Überarbeitungen der Gruppe aus, dass auch eine kernaussage (Z. 81) ergänzt worden sei, die dann halt ähm nochmals das wichtigste erKLÄRT? (Z. 81f.). Sie fährt fort: danach n satz, ähm wurde geschrieben, also hier begeht ein mann namens konrad baumgarten und dann weiter, da ham wir ei' ähm einmal was positives gefunden, weil, (-) ähm hier wurde das dann im präsens geschrIEben, also wurde das so geschrieben, dass es im präsens is? (Z. 82–86). Allem Anschein nach geht es Katja hier um eine sprachliche Korrektur (Z. 82–86). Sie erklärt weiter: dann ham wir- (-) als es darum geht, ähm dass der fährmann verweIgert; tell zu über (.) SETZEN auf auf das andere ufer, ähm (.) ham wir noch, muss da noch hin, warUM es? also warum er es verweigert, also dass n geWITTER (.) droht, (Z. 86–90). Damit weist sie darauf hin, dass die Gruppe ein drohendes Gewitter als Grund für die Weigerung des Fährmanns ergänzt hat, Tell – gemeint ist aber die Figur Baumgarten – an das andere Ufer eines Sees zu bringen.

Weber unterbricht die Schülerin nun abermals und ergänzt diese Begründung mit dem fragend intonierten Hinweis: und dass die menschen sich einer extremen GE!FAHR! aussetzen oder? (Z. 92). Katja bejaht diese Ergänzung der Lehrerin und geht dann weiter auf die Überarbeitungen der Gruppe ein. Sie orientiert dabei auf die Textpassage, in der die landbergische truppe KOMMT? (Z. 95). Hinzugefügt wurde von der Gruppe demnach die Information, was sie WOLLEN, also dass sie baumgarten verhaften woll=n, (Z. 96). Damit macht Katja deutlich, dass das Ziel dieser »Truppe«, Baumgarten festzusetzen, ergänzt wurde. Schließlich verweist sie noch auf das Ende der Textwiedergabe und führt aus, dass der Satz ich finde- dass die geschichte nicht vorteilhaft ist, da die lehre nicht genug verDEUTlicht wird, (Z. 99f.) geändert wurde: wenn man da verdeutlicht schreibt, dann widersetzt sich das so=n bisschen mit dem ersten satz, wo=s darum geht,

dass eine mögliche lehre SEIN könnte, dass man selbstlos sein soll? deswegen ham wir dann ged' ähm gedacht, dass man da lieber zum ausdruck KOMMT- schreibt; weil das sich dann nich widerspricht. (Z. 100–105). Katja macht damit deutlich, dass vor dem Hintergrund eines möglichen Widerspruchs innerhalb der Textwiedergabe im letzten Satz der Ausdruck verdeutlicht (Z. 100) durch die Wendung zum ausdruck KOMMT- (Z. 104) ersetzt worden ist.

Die Lehrerin reagiert darauf wie folgt: gut. in anbetracht der zeit äh gebe ich jetzt mal ein paar eingaben, (Z. 107f.). Damit ratifiziert sie den Beitrag der Schülerin; zugleich begründet sie, weshalb das folgende Feedback auf diesen Beitrag von ihr stammt. Vermutlich rekurriert sie hier implizit auf die durchaus verbreitete Vorgehensweise, bei der nach Schülerbeiträgen zunächst andere Schüler Gelegenheit haben, Rückmeldungen zu formulieren, bevor sich die Lehrperson dazu äußert. Insofern ist Webers Beitrag hier auch als Versuch der Legitimierung eines sozusagen »vorgezogenen Feedbacks« von ihr selbst zu verstehen.

Nun orientiert sie umgehend auf den Schluss des Schülertextes und erklärt: man !KANN! einen allgemeinen schlusssatz FORMU!LIE:REN!, (--) der eine !MÖGLICHE! !LEH:!RE HIER dann an euch schüler oder an andere leser zuschauer betrachter vermittelt, muss aber nich sein. das (.) HANDhaben wir auch im kollegium unterschiedlich; (Z. 109–112). Sie führt weiter aus: es is auch erst mal der beGINN hier einer scene. (Z. 112f.). Damit hinterfragt die Lehrerin hier vor dem Hintergrund des Umstandes, dass in der Klasse bisher nur ein kleiner Teil des Dramas gelesen wurde, die Geltung bzw. Reichweite des zweitletzten Satzes der Inhaltsangabe, in dem auf eine allgemeine Lehre verwiesen wird. Weber fährt fort: natürlich lernen wir etwas daraus, und was lernen wir daraus, das hat äh katja nämlich schon formuLIERT, (Z. 113–115). Dabei zeigt sie auf Katja und erteilt dieser somit das Rederecht. Die Schülerin antwortet: ja dass man halt selbstlos sein soll; (Z. 117). Die Lehrerin bestätigt sie noch während ihres Beitrags und ergänzt anschließend: und dass man eben anderen helfen soll an der stelle auch, wenn sie sich einer gefahr und man sich SELBST einer gefahr aussetzt ne, man soll HILFE leisten. (Z. 119–121). Die Lehrerin erklärt dann, weiterhin mit Blick auf einen solchen Satz, der eine Lehre des Textes zur Sprache bringt: das muss aber nich sein, das kann man weglassen. (Z. 123). Währenddessen ertönt die die Schulklingel und gibt das Zeichen zum Ende der Unterrichtsstunde laut Schulstundenplan. Die Lehrerin signalisiert jedoch, die Stunde noch nicht zu beenden und fortzufahren.

Nachdem sie in ihren Äußerungen darauf verwiesen hat, dass der zweitletzte Satz des Schülertextes in einer Inhaltsangabe optional ist, sagt sie demgegenüber nun: aber was auf !GAR! keinen fall geht ist der NÄCHSTE satz; (Z. 123f.). Dann fragt sie nach einer Begründung für diese Aussage. Nach einer kurzen Pause, in der keiner der Schüler eine Meldung auf die Frage der Lehrerin anzeigt, erklärt sie, der Satz beginnt mit ich FINde. (Z. 125), und fordert Katja auf, ihn nochmals vorzutragen. Nun liest Katja von ihrem Blatt ab: ich finde, dass die geschichte nicht vorteilhaft ist, (Z. 128). An dieser Stelle unterbricht Weber die

Schülerin und erklärt: reicht schon. das ist eine inhaltsangabe (Z. 130f.). Sie erteilt dann Kirsten das Wort, die ausführt: vielleicht (um die) äh von meiner MEInung nach ähm, (Z. 133).²⁴¹ Daraufhin fragt die Lehrerin, wo so was hingehöre (Z. 134). Nun setzt Kirsten mit einem Verzögerungslaut ein, äußert sich zu der Frage aber nicht inhaltlich (Z. 136). Die Lehrerin ruft dann nach kurzer Zeit Vivien auf (Z. 138), die mit Blick auf den inkriminierten Satz aus der Textwiedergabe ausführt: ich wollt (.) eigentlich, (-) ich hätte das jetzt GANZ weggelassen- (Z. 140f.). Noch während ihres Beitrags bestätigt Weber die Schülerin und evaluiert ihre Äußerungen positiv. Diese fährt fort: weil das is ja auch ihrer MEI' (Z. 145). Sie wird nun aber von der Lehrerin unterbrochen, die sich wieder auf die Inhaltsangabe bezieht und erklärt: !MEINUNGS!BILD gehört da ÜBERHAUPT nich rein; ne, (Z. 147f.). Weber beschließt die Besprechung des Schülertextes dann mit der Erklärung: aber das, (-) das müsste man jetzt korrigIEREN. (Z. 147f.). Damit endet auch der Transkriptauszug.

Unmittelbar danach fordert sie die Schüler auf, ihr die in den Gruppen überarbeiteten Inhaltsangaben zur Überprüfung und Auswertung zu übergeben. Die Lehrerin resümiert dann, dass sie nicht so weit gekommen sei, wie sie gedacht habe. Schließlich bespricht sie mit den Schülern Organisatorisches, erteilt die Hausaufgabe, die nächste Szene des Dramas inhaltlich zu lesen sowie in Abschnitte einzuteilen, und kündigt an, was die Schüler in der nächsten Unterrichtsstunde erwartet; damit beendet sie diese Stunde.

5.3.2 Fokussierte Analyse

Nach diesem ersten Zugriff auf die Schlüsselstelle wird die Analyse nun vertieft. Dabei geht es zunächst um die von den Schülern in dieser Stunde zu erledigende(n) Aufgabe(n). Dann rückt die von Katja vorgetragene Inhaltsangabe in den Fokus der Untersuchung. Schließlich werden die von der Schülerin erläuterten Revisionen der Textwiedergabe und die darauffolgenden Rückmeldungen der Akteure näher beleuchtet.

Vorab ein kurzer Rückblick: In der zweiten, in dieser Klasse aufgezeichneten Unterrichtsstunde erhielten die Schüler den Auftrag, eine Inhaltsangabe zur ersten Szene von »Wilhelm Tell« (in der gekürzten Schulbuchfassung) anzufertigen (s. die Schlüsselstelle W_2). Diese Inhaltsangabe sollten sie im Rahmen einer Hausaufgabe fertig stellen. In der dritten, in dieser Klasse videographierten Stunde – aus der die Schlüsselstelle W_3 stammt – wurden sie aufgefordert, ausgewählte Inhaltsangaben in Gruppen zu überarbeiten. In diesem Zusammenhang präsentierte die Lehrerin ihnen auch eine Folie, die ihnen bei der Revision behilflich sein sollte (s. Abb. 24). Auf dieser Folie werden Aspekte aufgeführt, die bei der Überarbeitung zu beachten sind. Diese Aspekte sind in Form von Fragen, die »an« die Inhaltsangaben gestellt werden können, dargestellt und anhand mehrerer Gesichtspunkte gruppiert. Im Folgenden wird die Folie mit den Fragen eingehender betrachtet.

²⁴¹ Unklar bleibt in diesem Teil des Plenumsgesprächs, ob – wie die Lehrerin offenbar annimmt – die Schülerin Kirsten den inkriminierten Satz des Schülertextes als Meinungsäußerung deklarieren oder eine Ersetzung der einleitenden Formel des Satzes »Ich finde ...« durch »Meiner Meinung nach ...« vorschlagen möchte. Diese Frage erscheint besonders bedeutsam vor dem Hintergrund des Interviews mit Weber, in dem diese sich zu einer zurückliegenden Unterrichtseinheit äußert, in der die Schüler Erörterungen übten und anscheinend häufig die Wendung »Ich finde« verwendeten: Die Stellungnahmen in den Erörterungen begannen immer so und dann hab ich gesagt, ich will diesen Satz nich mehr, ich möchte diesen Satz nich mehr lesen, ich finde. Könnt ihr bitte einen anderen Einleitungssatz formulieren (W_0: Z. 300–304).

Die ersten Fragen auf der Folie beziehen sich auf die Einleitung, von der hier als »Basisatz« die Rede ist: Dabei wird zunächst nach »Informationen zum Text« sowie »Thema« und »Problemgehalt« gefragt. Damit werden die Schüler zur Überprüfung angehalten, ob alle erforderlichen formalen Angaben und die sogenannte Kernaussage aufgeführt worden sind. Dann verweist die Folie auf den Hauptteil: Hier wird danach gefragt, ob die Textwiedergabe »chronologisch[]« erfolgt ist, sowie danach, ob die »wichtigsten Handlungsschritte«, das »innere Geschehen« und »die Zusammenhänge (Ursachen, Folgen)« dargestellt worden sind. Auffallend ist dabei die Orientierung auf kausal-motivationale Zusammenhänge, denn diese werden auch in der fachdidaktischen Literatur zur Inhaltsangabe immer wieder angesprochen (s. Kap. II), finden im Rahmen dieser Studie jedoch nur in den von Weber geleiteten Stunden überhaupt Beachtung. Darüber hinaus ist bemerkenswert, dass die Fragen bis hierhin vor allem auf die Vollständigkeit, nicht aber auf die Kürze der Textwiedergaben zielen. Um letzteres geht es dann bei einer Frage unter der Überschrift »Sprachliche Darstellung überprüfen«: »Ist der Stil knapp und sachlich?« Die Kürze der Textwiedergaben wird auf der Folie somit als »Problem« auf der Ausdrucksebene dargestellt. Im Anschluss fragt die Folie nach der Verwendung des »Tempus« und der »indirekte[n] Wiedergabe« sowie schließlich nach dem Gebrauch sprachlicher Mittel zur Darstellung der oben genannten »Zusammenhänge«.

Resümierend lässt sich festhalten, dass auf der Folie sowohl inhaltliche als auch sprachlich-formale Aspekte der Inhaltsangabe angesprochen werden, deren Beachtung bzw. Umsetzung generell anspruchsvoll ist. Jedoch ist hier auch anzumerken, dass einige dieser Aspekte bereits auf Materialien, auf die Weber die Schüler im Laufe der Stunde orientiert, »konkret« dargestellt werden. So verweist sie die Jugendlichen auf die Abschrift eines Tafelbilds (s. Abb. 23), auf dem die »Ursachen, Folgen« (Abb. 24) der Figurenhandlungen (auch graphisch mittels Pfeilen) herausgestellt werden. Des Weiteren orientiert sie die Klasse auf ein Arbeitsblatt zur Inhaltsangabe (s. Abb. 22), auf dem die in einem Einleitungssatz erforderlichen »Informationen« (Abb. 24) en detail aufgelistet werden.

Die Jugendlichen haben in der Stunde effektiv circa 25 Minuten Zeit für die Überarbeitung ihrer Texte. Die Lehrerin beobachtet und unterstützt die Schüler dabei. In ihrem Beitrag zu Beginn des Transkriptauszuges W_3 erklärt sie der Klasse dann: von der strukTUR her, aufteilung un:d von der sprachlichen DARstellung her scheint ihr den rahmen eingehalten zu haben, (Z. 12f.). Damit verweist sie darauf, dass die Jugendlichen die formalen und sprachlichen Vorgaben ihrer Wahrnehmung zufolge korrekt umgesetzt haben. Das ist insofern erwähnenswert, als die Lehrkräfte in anderen Stunden dieser Studie eher Schwierigkeiten in diesen Bereichen konstatieren. Hier hingegen finden bei der Besprechung der von einer Schülerin im Folgenden vorgetragenen Inhaltsangabe Aspekte wie das Tempus oder die indirekte Redewiedergabe – welche in weiteren Stunden aus der Studie besonders exponiert werden (s. vor allem H_2, K_3, S_3) – gar keine Erwähnung (s. u.).

Zunächst aber liest Katja die von ihrer Gruppe, zu der auch Judith und Susanne gehören, bearbeitete Inhaltsangabe vor. Wie in Abschnitt 5.3.1 angemerkt, handelt es sich hierbei nicht um die überarbeitete, sondern die noch unkorrigierte erste Version der Textwiedergabe. In der Einleitung finden sich zunächst Kontextinformationen zur Vorlage. Dabei werden der Autor, der Titel des gesamten Dramas und der Titel des zweiten Teils der ersten Szene im Schulbuch genannt: »Der Auftritt des Helden« (s. SCHURF & WAGENER, Hgg., 2007: 243ff.). Dann werden Informationen zur

Entstehungszeit und Publikation/Uraufführung des Werks gegeben (s. dazu auch REDAKTION KINDLERS LITERATUR LEXIKON 2009: 527). Und schließlich werden auch die in der Szene handelnden Figuren genannt (Z. 39). Diese Einleitung ist in zweifacher Hinsicht auffällig: (1) Die Schüler hatten die Aufgabe, die *gesamte* erste Szene von »Wilhelm Tell« in der gekürzten Schulbuchfassung wiederzugeben. Im Lehrwerk ist diese Szene in zwei Teile gegliedert (die separate Überschriften haben). Während die Lehrerin in den Unterrichtsstunden indirekt darauf verweist, dass beide Teile im Original eine Szene bilden (s. u. a. W_2: Z. 127 ff.), wird dies im Schulbuch kaum deutlich.²⁴² Die Textwiedergabe der Gruppe geht inhaltlich nun lediglich auf den zweiten Teil ein, suggeriert aber gleichwohl, die komplette »erste Szene« (Z. 34) wiederzugeben: Dies ist womöglich ein Anzeichen dafür, dass die Jugendlichen Schwierigkeiten damit haben, von der Strukturierung des Dramas in der Schulbuchversion abzusehen – was wiederum die inhaltliche Arbeit mit dem Werk erschweren kann.

(2) Die Einleitung der Inhaltsangabe setzt einige Vorgaben eines zwei Stunden zuvor ausgeteilten Arbeitsblattes um (s. Abb. 22). So werden die Textart, der Titel des Textes und der Autor genannt; außerdem finden sich Angaben zur Textentstehung und zu den Hauptpersonen. Die unkorrigierte Version geht allerdings nicht, wie vom Arbeitsblatt gefordert, auf den »Ort« und den »Kern der Handlung« ein. Und d. h. auch, eine von der Lehrerin im bisherigen Unterricht als zentral herausgestellte Anforderung, die komprimierte Wiedergabe des Geschehens in der Einleitung, wird nicht umgesetzt (s. W_2: Z. 51–73).²⁴³ Demgegenüber geht die Inhaltsangabe aber ausführlich auf die Figuren des Ausgangstextes ein und erklärt in diesem Zuge verallgemeinernd, es handle sich um die *hauptpersonen dieses dramas* (Z. 39). Tatsächlich werden hier eine Reihe von Nebenfiguren aufgeführt. Der Eindruck, dass es sich um Hauptfiguren handelt, kann für die Schüler aber entstehen, da ihnen das gesamte Drama noch nicht bekannt ist.²⁴⁴ Dabei erscheint die Auflistung der vermeintlichen Hauptpersonen jedoch etwas unmotiviert: Die meisten der genannten Figuren werden im Hauptteil der Inhaltsangabe nicht mehr aufgegriffen. Der entsprechende Satz zum Personal bietet kaum relevante Informationen und könnte somit, wenn es darum geht, den Schülertext zu kürzen, ohne größere Verluste gestrichen werden. Insgesamt deutet die Einleitung darauf hin, dass es der Verfasserin vor allem darum ging, möglichst viele Informationen zum Kontext der Vorlage aufzuführen. Das führt dazu, dass die Einleitung mit knapp 60 Wörtern ähnlich lang ausfällt wie der Hauptteil.

In dem Hauptteil wird die Handlung des zweiten Teils der Dramenszene wiedergegeben. Darin heißt es zunächst, hier (Z. 40) begeh[e] ein mann namens konrad baumgarten ein' (-) einen mord (Z. 41). Die Inhaltsangabe suggeriert damit, dass die Tat Baumgartens in der Szene selbst dargestellt wird. Tatsächlich jedoch tritt die Figur erst im Zuge der auf die Tat folgenden Flucht vor den »Soldaten« des von ihm umgebrachten Vogts auf – und berichtet von dem zurückliegenden Mord. Der Schülertext

²⁴² Vielmehr ist im Lehrwerk vom ersten Teil der Szene auch als »Eingangsszene« (SCHURF & WAGENER, Hgg., 2007: 243) die Rede. Die Lehrerin wiederum erklärt im Unterricht zwar, dass es sich dabei »nur« um den ersten Teil der ersten Szene handelt, spricht von diesem aber gleichwohl etwas missverständlich auch als »Eröffnungsszene« (s. W_2).

²⁴³ Jedoch kann der Verfasserin kaum nachgesagt werden, sie hätte Anstrengungen vermeiden wollen: So macht sie Angaben zur Vorlage, die sich in dem Schulbuch nicht finden, konkret zur Entstehung und Publikation des Textes. Sie hat sich also die Mühe gemacht, außerhalb des Schulbuchs Informationen zum Ausgangstext zu suchen.

²⁴⁴ Damit zeigt sich im Übrigen nochmals beispielhaft, welche Schwierigkeiten Inhaltsangaben von einzelnen Dramenszenen oder Textteilen mit sich bringen.

deutet darauf hin, dass der Verfasserin die (sprachlichen) Mittel fehlen, die Vorzeitigkeit des Geschehens deutlich zu machen.²⁴⁵ Im Anschluss ist von dem Versuch Baumgartens die Rede, über den fluss zu fliehen; (Z. 42; tatsächlich versucht die Figur, über einen See zu entkommen; s. dazu auch Abb. 23). Diese Information ist nicht ganz verständlich, weil Grund und Umstände der Flucht ebenso wenig erwähnt werden wie die Tatsache, weshalb die Flucht gerade über einen Fluss/See erfolgen soll/muss.

Weiter heißt es: jedoch der fährmann, (-) des kahns weigert, verweigert dieses. durch TELL, (-) wird die flucht letztendlich doch möglich, da er sich für konrad baumgarten einsetzt. (Z. 42–45). Diese Passage gibt das äußere Geschehen stark zusammenfassend richtig wieder. Dabei bleibt freilich unklar, was die Figur Roudi (der Fährmann) konkret verweigert und weshalb die Flucht somit zunächst unmöglich erscheint.²⁴⁶ Ebenso bleibt offen, inwiefern sich Tell für Baumgarten einsetzt. Die Handlungszusammenhänge werden somit nur angedeutet. Bei der weitergehenden Betrachtung dieser Passage fällt nun auf, dass die Textwiedergabe hier auf bemerkenswerte Weise mit dem Schaubild zur Dramenszene verfährt (s. Abb. 23), an das sich die Schüler laut der Lehrerin beim Schreiben halten sollten (s. W_2). In diesem Schaubild finden sich u. a. folgende Stichpunkte: »Diskussion um das Übersetzen ans andere Ufer, Fährmann weigert sich« sowie »Tell erscheint und setzt sich für B[aumgarten] ein ...«. Die Inhaltsangabe orientiert sich im Wortlaut fast identisch an einigen Teile dieser Einträge, berücksichtigt aber andere Teile derselben nicht. So erwähnt die Textwiedergabe im Unterschied zum Schaubild nicht, dass die Weigerung des Fährmanns sich auf die Diskussion um seine Unterstützung beim Überqueren des Sees bezieht. Und der zweite oben genannte Eintrag wird in der Inhaltsangabe nicht ausformuliert, obwohl das Schaubild durch ein Auslassungszeichen anzeigt, dass er in gewisser Hinsicht unvollständig ist. Das bedeutet: Die Verfasserin der Textwiedergabe arbeitet sich nicht einfach Schritt für Schritt am Schaubild ab, sondern versucht, Teile davon auszuklammern. Dieses Vorgehen mag dem Versuch geschuldet sein, der Anforderung einer möglichst kurzen Handlungswiedergabe gerecht zu werden. Jedoch wird die Darstellung der Schülerin damit stellenweise sogar unverständlicher als die nur stichpunktartige Wiedergabe der Dramenszene im Tafelbild.

Ähnliches gilt auch für den letzten Satz des Hauptteils. Hier wird mit Blick auf die Figur Baumgarten ausgeführt: als die landbergischen, (--) landbergische truppe kommt, sehen sie ihn auf dem see und bestrafen, (--) seine gefährten, indem sie ihre ganze existenz zerstören. (Z. 45–48). Abgesehen von dem Umstand, dass Baumgarten laut der Textwiedergabe zunächst über einen Fluss zu fliehen versuchte, sich nun aber auf einem See befindet, bleibt auch hier einiges offen: Es kann noch erschlossen werden, dass die Landenbergischen Reiter der Grund für die Flucht Baumgartens und somit dessen Verfolger sind. Demgegenüber bleibt offen, inwiefern die Reiter die Existenz seiner Gefährten zerstören und dass die vorher schon erwähnten Figuren wie Kuoni Baumgartens Gefährten sind. Außerdem wird

²⁴⁵ Grund dafür mag auch sein, dass die Schüler hier wie in allen anderen Stunden aus dieser Studie darauf verwiesen werden, dass das Präsens die allein zulässige Tempusform einer Inhaltsangabe ist. Das bedeutet, in keiner Stunde wird den Jugendlichen vermittelt, dass sie auch das Perfekt nutzen könnten. Der Gebrauch des letzteren würde ihnen aber sicherlich helfen, die Vorzeitigkeit von Geschehen in Textwiedergaben zu verdeutlichen.

²⁴⁶ Man könnte sich z. B. fragen, ob und weshalb Baumgarten auf einen Fährmann angewiesen ist, weshalb ein Fährmann einen offensichtlichen Mörder aufhalten kann oder in welcher Beziehung die beiden zueinander stehen.

in der Textwiedergabe allenfalls ansatzweise deutlich, dass diese Figuren Opfer einer perfiden Racheaktion werden. Vielmehr kann man den Eindruck erhalten, dass diejenigen, die einem Mörder zur Flucht verhalfen, (unter Berücksichtigung der historischen Zeit) eine gerechte Strafe erhalten. D.h. auch, auf den – von den Schülern freilich nur schwer zu erschließenden – Hintergrund der Szene, die Habsburger Willkürherrschaft, sowie die Funktion und Stellung der Figuren zueinander geht die Textwiedergabe nicht ein.

Nach den bisherigen Erläuterungen könnte man sagen, dass Einleitung und Hauptteil des Schülertexts in gewisser Weise zuwiderlaufen: Während im Zuge der Einleitung das Bemühen erkennbar wurde, möglichst viele Informationen zur Vorlage zu geben, zeigt sich im Hauptteil das Bestreben, das Geschehen in stark reduzierter Weise darzustellen (Einleitung und Schluss zusammen sind länger als der Hauptteil). Aus einer anderen Perspektive kann jedoch auch das Gemeinsame der beiden Textteile herausgestellt werden: Sowohl die Einleitung als auch der Hauptteil deuten an, dass sich die Verfasserin der Inhaltsangabe nicht mit einer textnahen Handlungswiedergabe begnügen, sondern den Wortlaut des Ausgangstexts überschreiten wollte (s. dazu unten im Haupttext).

Dafür spricht auch der Schlussteil, in dem die Schreiberin vorsichtig eine Lehre aus dem Text ableitet – obwohl dies laut dem ihr vorliegenden Arbeitsblatt zur Inhaltsangabe nicht obligatorisch ist. Das bedeutet: Die Textwiedergabe verwirklicht gerade auch den Teil der Inhaltsangabe, der »nur« optional ist und der es ermöglicht, sich stärker von der Vorlage zu lösen. Hier heißt es: eine mögliche lehre könnte zum beispiel SEIN, dass man selbstlos sein soll; (Z. 48f.). Dem künftigen Leser wird sofort deutlich, dass hier auf das Verhalten Tells Bezug genommen und diesem Verhalten Modellcharakter zugeschrieben wird.²⁴⁷ Dass es um Tell geht, kann jedoch vom Leser, der die Vorlage nicht kennt, allenfalls indirekt erschlossen werden. Das hat folgenden Grund: Baumgarten wird in der Textwiedergabe lediglich als Mörder dargestellt; dass/inwiefern es sich bei seiner entsprechenden Tat um die einzige Möglichkeit handelte, die Unversehrtheit und Ehre seiner Frau zu retten, wird hingegen nicht erwähnt. Tell wiederum wird nur als Person dargestellt, die diesem Baumgarten hilft; die Umstände seiner Hilfe werden nicht angesprochen. Außerdem wird nicht angesprochen, dass er im Zuge der Hilfe sein Leben aufs Spiel setzt. Deshalb bleibt in der Inhaltsangabe offen, wer (und in welcher Weise jemand) selbstloses Verhalten an den Tag legt. Hauptteil und Schluss erscheinen somit in gewisser Weise unverbunden. Zuletzt führt die Schülerin aus: ich finde, dass die, (.) geschichte nicht vorteilhaft ist, da die lehre nicht genug- (---) verdeutlicht wird. (Z. 49f.). Damit ergreift sie die Möglichkeit – die auch das Arbeitsblatt zur Inhaltsangabe einräumt –, zur Vorlage Stellung zu nehmen und beurteilt den Ausgangstext vor dem Hintergrund der (vermuteten) Autorintention. Während im vorhergehenden Satz aber nur von einer »möglichen Lehre« (Z. 48) die Rede war, wird der Text nun allein im Hinblick darauf beurteilt, ob diese Lehre hervortritt.

²⁴⁷ Tatsächlich wird Tell in der Schulbuchfassung des Dramas (s. SCHURF & WAGENER, Hgg., 2007) durchgehend so dargestellt. Das Originalwerk ist derart gekürzt, dass die unterschiedlichen Aspekte – man könnte auch sagen: die Antinomien – von Tells Handeln, z. B. die existenzielle Gefährdung der eigenen Familie im Falle des eigenen Todes für die Freiheit des Volkes, nicht mehr direkt deutlich werden (s. dazu z. B. die erste Szene des dritten Aufzugs im Original; s. des Weiteren KOOPMANN 1982: 125f.).

Die von der Schülerin entwickelte Textdeutung wiederum orientiert sich auch an der Überschrift des zweiten Teils der Szene (s. SCHURF & WAGENER, Hgg., 2007: 243) und dem Tafelbild aus der vorhergehenden Stunde: Dort wird Tell jeweils als Held dargestellt, sein Verhalten erscheint vorbildlich.

Resümierend ist festzuhalten, dass die Textwiedergabe strukturell der dreigliedrigen Inhaltsangabe sensu ULSHÖFER entspricht (1978: 157 f.), die man auch als Grenzform der Inhaltsangabe bezeichnen kann. Damit bewegt sich die Textwiedergabe freilich im Rahmen der Vorgaben der Lehrerin und des Arbeitsblattes. Dabei kann die Verfasserin im Hauptteil die Anforderung der zusammenfassenden Darstellung durch die Wahl eines abstrakten Niveaus der Textwiedergabe umsetzen. D. h., sie legt eine äußerst kurze Inhaltsangabe vor. Eben dies geht aber auf Kosten der Verständlichkeit, viele Handlungszusammenhänge werden höchstens angedeutet. Die Abstraktheit der Darstellung ist nun zwar bemerkenswert, jedoch insofern nicht überraschend, als die Schüler aufgefordert waren, ihre Inhaltsangaben anhand eines Tafelbilds anzufertigen, in dem wiederum das Geschehen teilweise bereits auf den Begriff gebracht wurde. Kurzum: Zum einen wird hier die in Abschnitt 5.2 formulierte Annahme, dass es den Jugendlichen nicht schwer fallen dürfte, den Ausgangstext zusammenzufassen, exemplarisch bestätigt. Zum anderen deutet der Schülertext darauf hin, dass einige der Jugendlichen Schwierigkeiten damit haben, in ihren Inhaltsangaben hinreichend verständlich, d. h. hier: konkret, zu bleiben.

Vor diesem Hintergrund könnte nun man argumentieren, dass der Schülertext stellenweise unvollständig ist. Jedoch ist auch eine andere Lesart möglich. Dazu ist auf die Analysen der anderen Schlüsselstellen aus dieser Klasse bzw. des bisherigen Unterrichts zur Textvorlage zurückzukommen: So haben die Akteure die Dramenszene im Plenumsgespräch bereits ausführlich behandelt, aufkommende Verständnisschwierigkeiten dabei bearbeitet und die Handlungszusammenhänge auf den Begriff gebracht (s. die Schlüsselstellen W_1 und W_2). Erst anschließend wurde die Klasse dazu aufgefordert, die Szene auch schriftlich zusammenfassen. Vor diesem Hintergrund ließe sich nun im Hinblick auf die ›Vollständigkeit‹ des Schülertextes auch anders argumentieren. Man könnte ebenso dafür halten, dass die Inhaltsangabe von der Absicht zeugt, das bisherige Textverständnis zu elaborieren bzw. das im Unterricht erreichte Niveau des Textverstehens zumindest nicht zu unterschreiten. So hält sich die Textwiedergabe (in der unkorrigierten Version) im Hauptteil an den Abstraktionsgrad der entsprechenden Stichpunkte im Tafelbild; in der Einleitung und im Schlussteil wiederum manifestiert sich das Bemühen, den Ausgangstext zu überschreiten. Dabei zeigte die Analyse, dass die Inhaltsangabe ein besonderes Gewicht gerade auf Einleitung und Schluss legt und hier vergleichsweise ausführlich ist. Mit anderen Worten: Die Textwiedergabe setzt Schwerpunkte vor allem dort, wo über den Ausgangstext hinausgegangen werden kann.

Dieses Ergebnis lässt sich auch ›kommunikativ wenden‹: Wenn sich die Schülerin an den zu erwartenden Rezipienten ihrer Textwiedergabe ausrichtet, das sind die Lehrerin und ihre Klassenkameraden, so kann sie auch bestimmte Kenntnisse des Ausgangstextes voraussetzen. D. h., sie darf davon ausgehen, dass ihren Lesern/Hörern der Bezugsgegenstand, die erste Szene aus Schillers »Wilhelm Tell«, weitgehend vertraut ist. Damit die Textwiedergabe einen ›kommunikativen Wert‹ erhält, müsste sie also neue Informationen bieten. Und diese gibt die Verfasserin in der Einleitung und im Schlussteil, denn hier finden sich weitere Angaben zur Textentstehung und ein Vorschlag zu einer weitergehenden Lesart des Textes. Das bedeutet: Aus Sicht des ›realen‹ Auditoriums und dessen Vorkenntnissen könnte das Informationsniveau des Textes als durchaus angemessen betrachtet werden.

Aus Sicht der Schreibaufgabe bzw. der von Weber angesprochenen Funktion des Schreibens ist ebenso festzuhalten, dass die erste Version des Schülertextes nicht unvollständig

ist. So machte die Lehrerin in der Schlüsselstelle W_2 deutlich, das Verfassen der Inhaltsangabe als Zwischenschritt bzw. Teil einer vertieften Arbeit mit dem Ausgangstext zu begreifen. Die Inhaltsangabe der Schülerin hält sich nun an die bisher erreichte Ebene des Textverstehens bzw. geht teilweise darüber hinaus. Insofern kann man die Textwiedergabe auch als Produkt einer vertieften Auseinandersetzung mit der Vorlage sehen. Freilich lässt sich hier fragen, ob es dann noch um eine Inhaltsangabe im eigentlichen Sinn geht. Umgekehrt ließe sich aber auch fragen, ob die Inhaltsangabe sinnvoll bzw. zu einem sinnvollen Zeitpunkt der Arbeit mit der Dramenszene eingesetzt wurde: Die Schüler konnten beim Schreiben zwar etwas über die Textform lernen, aber kaum etwas Neues über die Vorlage, wenn sie im Sinne einer Inhaltsangabe textnah arbeiteten.

Im Fortgang der Schlüsselstelle erläutert Katja dann die von der Gruppe gemeinsam vorgenommenen Überarbeitungen der Textwiedergabe (Z. 53 ff.). Sie erklärt zunächst sinngemäß, dass die Passage mit den Ausführungen zur Textentstehung und -veröffentlichung von der Gruppe entfernt wurde (Z. 56–66). Auf Nachfrage Webers begründet sie dies wie folgt: weil das nicht im text vorhanden ist, (-) und das damit da nicht mit reingehört- (Z. 70f.).²⁴⁸ Sie macht also deutlich, dass entsprechende Informationen zur Entstehung und Publikation nicht im Text selbst bzw. Schulbuch vorhanden sind. Weber bestätigt die Schülerin indirekt, indem sie ihren Beitrag fortführt: Sie ergänzt sinngemäß, dass entsprechende Informationen zumindest am Beginn der den Akteuren vorliegenden Version des Textes nicht vorzufinden sind (Z. 73). Diese Äußerung der Lehrerin verweist zum einen abermals darauf, dass die Schüler mit einer geänderten Fassung von »Wilhelm Tell« arbeiten. Zum anderen manifestiert sich in ihrer Äußerung ein bestimmtes Textformverständnis, demzufolge die Inhaltsangabe eine »textimmanente« Wiedergabeform ist – also hier keine »externen« Informationen mitgeteilt werden.

Ein solches Verständnis der Inhaltsangabe ist weit verbreitet und diskutabel.²⁴⁹ Bemerkenswert ist jedoch, dass sich dieses Verständnis allem Anschein nach nicht mit der »Auffassung« der Inhaltsangabe deckt, die sich auf dem Arbeitsblatt zur Inhaltsangabe zeigt. D. h. konkret, die Äußerungen der Lehrerin (und Katjas) stehen einem Hinweis auf dem Arbeitsblatt gegenüber, der besagt, dass in der Einleitung der Inhaltsangabe darüber informiert werden soll, »wann der Text entstanden ist« (Abb. 22). Um die Diskrepanz dieses Hinweises zu den Äußerungen zu erkennen, muss berücksichtigt werden, dass eine solche Angabe zur Textentstehung insbesondere im Zusammenhang literarischer Texte (auf die sich das Arbeitsblatt vorwiegend bezieht) – anders als eine Angabe zum Publikationsdatum – meist nicht im Primärtext zu finden ist. Mit anderen Worten: Eine entsprechende Information erfordert oftmals das Hinzuziehen weiterer Quellen.²⁵⁰ Auf das damit angesprochene merkwürdige Verhältnis zwischen den Anweisungen zur Inhaltsangabe auf dem Arbeitsblatt und den entsprechenden Anweisungen der Lehrerin wird noch einmal zurückzukommen sein.

²⁴⁸ Zu dieser Revision wurden die Schülerinnen aus dieser Gruppe in der Phase der Textüberarbeitung durch die Lehrerin mit einer entsprechenden Begründung veranlasst (s. a. W_0: Z. 362–365).

²⁴⁹ Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass bei einer Textlektüre bisheriges Weltwissen immer eine Rolle spielt. Und so kann man beim Leseverstehen allenfalls grob zwischen Sprach- und Welt- oder Kontextwissen unterscheiden.

²⁵⁰ Ähnliches gilt auch für andere Aspekte der Inhaltsangabe. Insofern ist die im Rahmen der schulischen Inhaltsangabe erhobene Forderung, sich darin auf Angaben im Ausgangstext zu beschränken, eher als grobe Anweisung zur Orientierung der Schüler zu verstehen.

Katja erwähnt dann im Zuge ihrer Ausführungen zur Textüberarbeitung die Ergänzung einer Kernaussage (Z. 79–82). Sie erklärt zwar nicht, wie diese Ergänzung konkret aussieht; in jedem Fall aber löst ihre Gruppe damit eine zentrale Forderung der Lehrerin aus der vorhergehenden Stunde und eine entsprechende Anweisung auf dem Arbeitsblatt ein (s. W_2). Im Anschluss verweist Katja – so scheint es – auf eine sprachliche Korrektur der Inhaltsangabe: Sie deutet somit an, dass die Gruppe bei der TextreVision auch die Umsetzung sprachlich-formaler Normen überprüft hat (Z. 82–86).

Dann erläutert die Schülerin eine inhaltliche Ergänzung der Textwiedergabe: Als Grund für die Weigerung des Fährmanns Ruodi, den fliehenden Baumgarten über einen See zu bringen, wird demnach ein drohendes Gewitter angeführt (Z. 86–90). Weber ist diese Information bzw. die Verbindung zwischen dem Gewitter und der Weigerung Ruodis jedoch offenbar noch nicht präzise genug: Sie unterbricht die Ausführungen Katjas nun und erweitert die Begründung. Dabei macht die Lehrerin deutlich, dass eine Schifffahrt bei drohendem Gewitter für Menschen mit hohen Gefahren verbunden ist (Z. 92). Auch ohne diese Erweiterung kann die von Katja erläuterte Textergänzung die gesamte Inhaltsangabe wesentlich schlüssiger machen: Vor dem Hintergrund des Gewitters wird nicht nur die Weigerung des Fährmanns verständlicher, Baumgarten über den See zu bringen, sondern auch der Mut und die Aufopferungsbereitschaft Tells, dies zu tun (was in der ersten Fassung des Texts ebenfalls nicht konkret ausgeführt wurde). Letztlich ist auch erst auf dieser Basis einsichtig, inwiefern die Dramenszene als Appell an die Selbstlosigkeit gelesen werden kann, wie es der Schülertext im Schlussteil vorschlägt.²⁵¹ Vergleichbares gilt für die nächste inhaltliche Ergänzung, die Katja anschließend anführt. Demzufolge wird in der korrigierten Textwiedergabe – anders als in der ersten Version – nun nicht nur dargestellt, *dass* die Landenbergischen Reiter auftreten, Baumgarten auf dem See erblicken und infolge dessen seine Gefährten bestrafen, sondern auch, welches Ziel sie verfolgen: das Ziel, Baumgarten habhaft zu werden (Z. 94–97). Dies ist insofern wichtig, als in der Inhaltsangabe nun deutlich wird, dass die »Bestrafung« der Landleute bzw. die Vernichtung ihres gesamten Hab und Guts eine Vergeltungsaktion ist, bei der Teile der Bevölkerung in eine Art Sippenhaft genommen werden. Das wiederum ist für das Verständnis des gesamten Dramas von Bedeutung, da hier schon die Tyrannei der Habsburger, gegen die Tell und seine Mitstreiter später aufbegehren, angedeutet wird.

Schließlich erläutert Katja noch eine sprachliche Änderung im Schlussteil der Inhaltsangabe: Der Satz »Ich finde, dass die Lehre nicht genug verdeutlicht wird« wurde demnach variiert zu »Ich finde, dass die Lehre nicht genug zum Ausdruck kommt« (Z. 97–105). Die Schülerin verweist hier sinngemäß darauf, dass der Schluss durch diese Änderung stimmiger erscheint bzw. mögliche Widersprüche zum vorhergehenden Satz – »Eine mögliche Lehre könnte zum Beispiel sein, dass man selbstlos sein soll« – aufgehoben werden. Wenngleich nur schwer nachzuvollziehen ist, wo die Gruppe hier Widersprüche gesehen hat, demonstriert sie, auch den Formulierungen in der Inhaltsangabe Beachtung geschenkt zu haben.

Die von Katja erläuterten Änderungen sind teilweise das Ergebnis von Diskussionen zwischen den Schülerinnen aus ihrer Gruppe, teilweise wurden sie in der Gruppenarbeitsphase

²⁵¹ Zugleich wird mit der Ergänzung (auf geschickte Weise) auch eine Forderung der Lehrerin aus der letzten Stunde eingelöst, das im *ersten* Teil der Szene angekündigte Gewitter in der Inhaltsangabe der *gesamten* Szene zu erwähnen (s. W_2: 143 f.).

aber auch durch konkrete Hinweise der Lehrerin angeregt. Die Revisionen der Textwiedergabe beziehen sich dabei zum großen Teil auf inhaltliche Aspekte und können wie folgt resümiert werden: Durch das Streichen von einigen Informationen zum Kontext des Dramas in der Einleitung wird die Inhaltsangabe zunächst knapper. Durch das Hinzufügen einer Kernaussage wird sie jedoch wieder ausführlicher. Dabei macht eine entsprechend abstrakte Kernaussage den Text übersichtlicher und verständlicher, insofern sie dem Leser/Hörer signalisiert, worum es im folgenden Hauptteil geht. Die inhaltlichen Ergänzungen in diesem Hauptteil machen – wie oben erläutert – die Textwiedergabe zwar gleichfalls länger, aber auch schlüssiger. Vorausgesetzt, die Schülerin hat alle Textrevisionen genau beschrieben, bleiben allenfalls geringfügige Unklarheiten im Hinblick auf die Hauptpersonen des Dramas, die zeitliche Einordnung des von der Figur Baumgarten verübten Mords und die konkrete Handlung Tells. D. h., die über sprachlich-formale Korrekturen hinausgehenden und anspruchsvollen Überarbeitungen dürfen im Hinblick auf die Verständlichkeit der Textwiedergabe durchaus als erfolgreich gelten.²⁵²

Im Anschluss an Katjas Erläuterungen meldet sich die Lehrerin mit Rückmeldungen zu der Textwiedergabe zu Wort. Dabei geht sie auf die von der Schülerin dargestellten Textrevisionen nicht weiter ein. D. h., die Überarbeitungen werden von der Lehrerin lediglich in den kurzen, oben schon erwähnten Zwischenbemerkungen »gewürdigt«. Eine Diskussion über die Revisionen – also z. B. darüber, weshalb die von Katja erläuterten Ergänzungen wichtig sind, obwohl die Inhaltsangabe damit länger wird – unterbleibt somit. Stattdessen geht Weber »nur« auf die erste Version des von der Schülerin vorgetragenen Textes bzw. die nicht geänderten Textteile ein. Dabei wiederum berücksichtigt sie Einleitung und Hauptteil auch nicht weiter – offen bleibt somit beispielsweise die Frage, ob die bloße Nennung vieler Figuren aus der Dramenszene an der Schnittstelle der beiden eben genannten Teile sinnvoll ist. Die Lehrerin gibt also ausschließlich Feedback zum Schlussteil und macht deutlich, dass sie die Inhaltsangabe hier über die von Katja erwähnten Überarbeitungen hinaus noch für revisionsbedürftig erachtet. Erkennbar wird, dass Weber den letzten Satz des Schülertextes, in dem der Bezugstext bewertet wird, ablehnt. Sie begründet dies folgendermaßen: »MEINUNGS!BILD gehört da ÜBERHAUPT nich rein; (Z. 147).²⁵³ Mit anderen Worten: Persönliche Stellungnahmen sind nicht Bestandteil der Textform Inhaltsangabe. Im Plenumsgespräch wird außerdem deutlich, dass Weber auch den zweitletzten Satz des Schülertextes, in dem eine Lehre formuliert wird, eher kritisch betrachtet, insofern sie mehrfach betont, dass ein solcher Satz möglich, aber nicht notwendig ist (Z. 109, 111, 121).²⁵⁴ Auf diese Weise entsteht der Eindruck, dass sie nicht nur den letzten Satz mit der Meinungsäußerung ablehnt, sondern den gesamten Schlussteil.

252 In einer dritten Fassung des Textes – die nach Auskunft der Lehrerin auf der Basis weiterer Korrekturanmerkungen ihrerseits entstanden ist (s. a. W_o: Z. 287–292) und dann als »Endversion« dem Forscher übergeben wurde – schließlich wurden die Gewichte zwischen der Konkretheit und Abstraktheit der Darstellung weiter verschoben und die eben angesprochenen, nach der ersten Textrevision weiterhin vorhandenen Schwierigkeiten weitgehend beseitigt. Darin wurde auch der *gesamte* Schlussteil entfernt.

253 Dieser Hinweis scheint der Lehrerin wichtig zu sein, denn sie führt ihn aus, obwohl die Stunde zu diesem Zeitpunkt im Sinne des institutionell vorgegebenen 45-Minuten-Takts durch das Ertönen der Schulklingel formell bereits »beendet« ist und die Schüler unruhiger werden. Außerdem betont sie ihre Hinweise besonders stark und gestikuliert noch stärker als sonst, was nicht allein der größeren Unruhe im Klassenraum geschuldet zu sein scheint.

254 Dabei geht es um folgenden Satz im Schülertext: eine mögliche lehre könnte zum beispiel SEIN, dass man selbstlos sein soll; (Z. 48f.). Die Lehrerin merkt dazu an: es is auch erst mal der beGINN hier einer scene. (Z. 112f.). Gemeint ist hier wohl: »Es ist der Beginn eines Dramas.« Diese Anmerkung *könnte* als Versuch verstanden werden, auf die Vorläufigkeit der Textdeutung vor dem

Diese Ablehnung ›passt‹ zu der oben besprochenen und von Weber indirekt positiv beurteilten Äußerung Katjas, derzufolge in der Inhaltsangabe keine textexternen Informationen gegeben werden sollen (Z. 70–73). Man könnte also sagen, die Lehrerin verfährt konsequent. Auffällig sind ihre Äußerungen aber vor dem Hintergrund des Arbeitsblattes zur Inhaltsangabe, welches sie zwei Unterrichtsstunden zuvor austeilte und auf das sie die Schüler während des Schreibens immer wieder hinwies. Auf diesem Blatt wird die Möglichkeit zu einer Stellungnahme im Schlussteil explizit eingeräumt: So heißt es, dass man »den Text selbst werten, dazu Stellung nehmen« (Abb. 22) kann. Wenn die Verfasserin im Schlussteil ihrer Textwiedergabe also ihre Meinung zum Ausdruck bringt, hält sie sich auch an diesen Hinweis auf dem Arbeitsblatt. Nun aber erklärt Weber – ohne auf das Blatt Bezug zu nehmen – gleichsam ›apodiktisch‹, dass Meinungsäußerungen nicht Bestandteil einer Inhaltsangabe sind.

Im Interview wiederum deutet sich an, dass Weber ein spezifisches, enges Verständnis einer Stellungnahme hat (W_o: Z. 583–602) und sie keinen Konflikt zwischen ihren Äußerungen und den Anweisungen auf dem Arbeitsblatt sieht.²⁵⁵ Möglicherweise hat sie die Angaben auf dem Arbeitsblatt, das auf ein Internetangebot zurückgeht, bzw. das Verhältnis zwischen diesen Angaben und ihrer ›Vorstellung‹ der Textform aber auch nicht genau geprüft. In jedem Fall wurde zu dem Zeitpunkt, als das Arbeitsblatt ausgeteilt und besprochen worden ist (s. die Schlüsselstelle W_1), nicht deutlich, dass die Lehrerin keine oder nur eine bestimmte Art der Stellungnahme ›erlaubt‹. Somit kann es nun, da Weber zwar auf die Stellungnahme im Schülertext eingeht, nicht aber darauf, dass ihre Äußerungen mit den Angaben auf dem Arbeitsblatt zumindest ansatzweise konfliktieren, auf Schülerseite zu Missverständnissen und Unsicherheiten bezüglich der Anforderungen einer Inhaltsangabe kommen.

Bemerkenswert ist all dies auch, weil sich hier zeigt, wie komplex die Inhaltsangabe wird, wenn sie nicht nur eine ›eigentliche‹ Handlungswiedergabe, sondern weitere Aspekte gemäß der dreigliedrigen Inhaltsangabe umfassen soll. Vor dem Hintergrund der Diskrepanzen zwischen Webers Erklärungen zur Inhaltsangabe und entsprechenden Hinweisen auf dem Arbeitsblatt zeigt sich außerdem erneut, dass Lehrkräfte mitunter Schwierigkeiten haben, Arbeitsmaterialien und eigene Äußerungen im Sinne der Vermittlung eines einheitlichen Modells der Textform aufeinander abzustimmen bzw. ihre Vorstellung der Inhaltsangabe den Schülern deutlich zu machen (s. dazu auch die Schlüsselstelle R_2).

* * * * *

Hintergrund, dass bisher nur eine Szene bearbeitet worden ist, hinzuweisen. Gleichwohl erklärt Weber im Folgenden: natürlich lernen wir etwas daraus, (Z. 113f.). Dann verweist sie auf folgende Lehre: dass man eben anderen helfen soll an der stelle auch, wenn sie sich einer gefahr und man sich SELBST einer gefahr aussetzt ne, man soll HILFE leisten. natürlich; (Z. 119–121). Damit macht die Lehrerin deutlich, dass sie die Formulierung einer Lehre an dieser Stelle – also nach der Lektüre *einer* Dramenszene – nicht grundsätzlich ablehnt. Dabei gerät ein ›ästhetischer Eigenwert‹ des Textes etwas in den Hintergrund, die Vorlage wird hier sozusagen zum ›Lieferanten einer Morale‹.

Weber weist in der Stunde auch darauf hin, dass die Kollegen ihrer Schule mit dem Schlussteil einer Inhaltsangabe unterschiedlich verfahren (Z. 112). Im Interview bezeichnet sie dies als *echtes Problem* (W_o: Z. 298).

²⁵⁵ Im Interview erklärt die Lehrerin mit Blick auf den letzten Satz der von Katja vorgestellten Textwiedergabe: So was gehört nicht, weder mündlich noch schriftlich, in solch eine Textreproduktion (W_o: Z. 268f.). Sie bezeichnet den entsprechenden Teil des Schülertextes als *persönliche Wertung* (Z. 594) und macht – indem sie erklärt, sie hätte den Schülern sagen sollen, dass sie das eigentlich nur *SACHlich* hätten tun dürfen (W_o: Z. 595f.) – deutlich, dass sie nur ganz bestimmte Formen einer derartigen Stellungnahme als zulässig begreift.

Nach der Untersuchung der ›Besprechung‹ des Schülertextes im Plenum geht es zum Schluss der Analyse nun noch um die Art und Weise sowie die Rolle der Textrevisionen in dieser Stunde. In dem Zusammenhang ist zunächst auffällig, dass schon in der ersten, von Katja vorgetragenen Fassung der Textwiedergabe die sprachlich-formalen Textnormen – im Unterschied zu vielen Schülertexten aus anderen Klassen dieser Studie – im Großen und Ganzen umgesetzt wurden.²⁵⁶ Das wiederum bedeutet: Die Gruppe um Katja stand bei der Überarbeitung der Inhaltsangabe z. B. nicht mehr vor der Aufgabe, kleinschrittig jede Tempusform zu ändern/überprüfen. Sie hatte vielmehr die Gelegenheit, komplexere Aspekte des Textes bzw. der Textrevision in Augenschein zu nehmen. Und im anschließenden Plenumsgespräch hatten ihre Lehrerin und Klassenkameraden auch keinen Anlass, im Hinblick auf die Umsetzung der formalen Textnormen korrigierend einzugreifen. Damit ergab sich die Möglichkeit, über sprachlich-stilistische Aspekte des Schülertextes hinauszugehen. Dementsprechend lag der Fokus des Unterrichtsgesprächs, in dem die Revisionen vorgestellt und diskutiert wurden, (anders als in vielen anderen Stunden dieser Studie) tatsächlich auf strukturellen und inhaltlichen Aspekten der Textwiedergabe. Ob die Akteure im Zuge der Textbesprechung die formalen Textnormen zum Thema gemacht hätten, wenn sie in der Inhaltsangabe nicht umgesetzt worden wären, ist freilich Spekulation. Da sie aber eingehalten wurden, bestand keine Notwendigkeit, ihnen besondere Beachtung zu schenken. Auf diese Weise wurden sozusagen ›Ressourcen‹ für eine vertiefte, über die sprachlich-formale Gestaltung hinausgehende Arbeit an dem Schülertext frei.

Auffällig ist überdies, wie viel Platz Weber den Textrevisionen einräumt. So werden die Schüler aus anderen Klassen, die an dieser Studie teilnahmen, zwar auch zur Korrektur sprachlicher sowie teilweise inhaltlicher Aspekte ihrer Inhaltsangaben aufgefordert. Allerdings bekommen sie für die Überarbeitung keine Unterrichtszeit zur Verfügung gestellt und ihre korrigierten Texte werden auch nicht mehr von den Lehrpersonen in Augenschein genommen. Demgegenüber bekommen die Schüler aus Webers Klasse zunächst die Möglichkeit, einen zeitlichen Abstand zu ihren Texten zu gewinnen, bevor sie diese revidieren: Dies ist wichtig, da eine Korrektur von der Distanz zum eigenen Text profitiert (OSSNER 2008: 119; FRITZSCHE 2005: 31). Die enorme Bedeutung von Textrevisionen wird den Schülern dann schon dadurch vor Augen geführt, dass die Lehrerin nur für die Überarbeitung der Texte eine volle Unterrichtsstunde aufwendet und spezielle Materialien nur für die Textkorrektur bereithält. Darüber hinaus gibt die Lehrerin den Schülern nach dieser Unterrichtsstunde auf die von ihr eingesammelten Texte schriftlich noch ein weiteres Feedback und erteilt den Jugendlichen dann die Aufgabe, dieses in der Anfertigung einer dritten Fassung (nun aber außerhalb der Schulstunden) zu berücksichtigen. Auf diese Weise wird den Schülern nicht nur die Bedeutsamkeit von Überarbeitungen veranschaulicht, sondern auch verdeutlicht, dass auf dem Weg zu einem gelungenen Text mehrere Revisionsdurchgänge erforderlich sind.

D. h., der Klasse wird der Wert und die prinzipielle Unabschließbarkeit von Textüberarbeitungen vermittelt. Das Verhalten der Schüler bei der Durchführung der Textrevisionen wiederum deutet darauf hin, dass entsprechende Prozeduren in der Klasse bereits etabliert

²⁵⁶ Gleichwohl spricht Katja in ihren Hinweisen zur Textüberarbeitung zwei sprachliche Korrekturen an (Z. 79–81, 97 ff.). Dabei wird insgesamt deutlich, dass sich die schülerseitigen Voraussetzungen des Unterrichtens in dieser Klasse stark unterscheiden von denen in anderen Klassen, die an der Studie teilgenommen haben. Es soll deshalb an dieser Stelle nochmals betont werden, dass es der Untersuchung nicht um repräsentative Aussagen oder die Bewertung von Unterricht geht, sondern darum, unterrichtliches Arbeiten mit der Inhaltsangabe zu analysieren.

sind: Die Jugendlichen vermitteln den Eindruck, dass sie mit Überarbeitungen bereits vertraut sind. Revisionen scheinen für sie ›normal‹ zu sein, müssen also nicht eigens neu erklärt oder begründet werden. Da Weber die Schüler hier zu mehreren Korrekturdurchgängen auffordert, schärft sie auch deren Bewusstsein für die Komplexität der Schreibaufgabe ›Inhaltsangabe‹ sowie die Textform selbst: Einerseits erfahren die Jugendlichen ›praktisch‹, dass das Anfertigen einer gelungenen Inhaltsangabe mehr als eine Niederschrift erfordert, also mit Aufwand verbunden ist. Andererseits wird ihnen deutlich gemacht, welche vielfältigen Anforderungen – die sich nicht auf die Einhaltung des (schon in den ersten Fassungen der Schülertexte offensichtlich umgesetzten) Tempus beschränken – die Textform bereit hält (s. zu Schwierigkeiten und Unterstützungsmaßnahmen beim Überarbeiten von Texten durch Schüler Fix 2008b: 164–188).

5.4 Das Interview W_o: »Also die eigentliche Texterschließung ist Voraussetzung.«

5.4.1 Frau Weber als Lehrerin

Frau Weber ist Lehrerin in den Klassen fünf bis 13 eines Gymnasiums mit annähernd 1400 Schülern. Nach dem Abitur studierte sie die Fächer Sport und Deutsch auf Lehramt, die sie derzeit auch unterrichtet. Im Anschluss absolvierte Weber das Referendariat und arbeitete dann als Sportlehrerin bei einem Kreissportbund sowie als Deutschlehrerin an einem Institut für Spätaussiedler. Seit ungefähr zehn Jahren ist sie nun – mit zwei Unterbrechungen aufgrund von Erziehungszeiten – im ›regulären‹ Schuldienst. In den letzten Jahren hat sie sich mehrfach im Hinblick auf die Implementation des Kerncurriculums sowie das Zentralabiturthema »Deutsche Sprache der Gegenwart« fortgebildet.

Weber gibt im Interview zu verstehen, den Beruf der Lehrerin auf der Basis bestimmter Erwartungen und Ziele ergriffen zu haben, die sich aber nicht erfüllten bzw. die sie nicht umsetzen konnte. So erklärt sie auf die Frage nach den Gründen für die Berufswahl zunächst etwas spöttisch: Weil ich vor zwanzig Jahren von diesem Job sehr überzeugt war (Z. 1053f.). Die Lehrerin macht deutlich, dass sie in ihrer eigenen Schulzeit positive Erfahrungen machen konnte und verweist auf eine anregende Oberstufe (Z. 1056) sowie »engagierte« (Z. 1058) Lehrkräfte, die sich für die Schüler eingesetzt und mit ihnen Neues ausprobiert hätten. Demgegenüber erklärt Weber vor dem Hintergrund einer Doppelbelastung (Z. 1062) durch die Schule und ihre eigene Familie jedoch, dass sie als Lehrerin einen solchen Unterricht kaum verwirklichen kann. Sie führt weiter aus: Also ich merke selber, dass ich wirklich oftmals wirklich nur [...] den Vorgaben folge und freie Projekte kaum noch Raum einnehmen. Und die eigentlichen Wunschvorstellungen, die ich mal hatte, den Schülern etwas vermitteln zu wollen, sie weiterzubringen im Leben [...] gerade durch besondere gesellschaftliche Texte mit ganz klaren Aussagen, [...] dass ich sie gar nicht erreiche in diesem komprimierten Unterricht. Das ist enttäuschend (Z. 1063–1072). Weber zählt in der Folge Faktoren auf, die sie offenbar als den Unterricht erschwerende Bedingungen begreift: veränderte Lerngruppen, eine starke Beanspruchung durch Schulbürokratie, wenig kooperative Eltern sowie Erziehungsaufgaben in der Schule

(Z. 1072–1125). Sie betont dennoch ihre Überzeugung, hier weiterhin unterrichten zu wollen (Z. 1096f.). Insgesamt zeichnet sich im Interview das Bild einer Lehrerin ab, die ihren Beruf auf der Basis bestimmter ›Ideale‹ wählte, nun aber insbesondere hinsichtlich der Umsetzung fachlicher Anliegen ›desillusioniert‹ ist (s. vor allem Z. 1092–1094).

Ihre eigene Rolle bezeichnet Weber als in gewisser Weise dominant (Z. 463). Allem Anschein nach bezieht sie sich damit auf eine Art des Unterrichtens, die Schülern nur begrenzten ›Freiraum‹ lässt.²⁵⁷ So spricht sie auch von ihrem sehr geLENKTEN oder konzentrierten klassischen textanalytischen Unterricht (Z. 478f.; s.a. 411f.; PAEFGEN 2006: 97). Die Lehrerin macht deutlich, eine Orientierung an den Interessen und Fähigkeiten der Schüler für sehr wichtig zu halten und verweist in diesem Zusammenhang auch immer wieder auf ihre Bemühungen im Umgang mit leistungsdifferenzierten Lerngruppen, d.h. konkret, auf eine spezielle Förderung sowohl schwächerer als auch stärkerer Schüler, die für sie – so kann man dem Interview entnehmen – oberste Priorität hat (Z. 119, 133f., 340–346, 620–625, 963–966, 1079–1085).

Im Hinblick auf den Stellenwert des Lesens in der Schule erklärt Weber: Das Lesen, also die Lesekompetenz wie auch die Sprechkompetenz sollte n hohen Stellenwert einnehmen. Lässt sich bei drei Stunden in der Woche schlecht umsetzen. Ich muss vieles in die häusliche Arbeit verlagern (Z. 1019–1023). Weber bezieht sich hier auf die (geringe) Wochenstundenanzahl des Faches Deutsch im achten Jahrgang an ihrer Schule. Sie macht also deutlich, dass sie die Arbeit an der Lese- und Sprechkompetenz zwar als wichtig einstuft, ihr (zumindest im achten Jahrgang) aufgrund der nur begrenzt zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit aber nicht so viel Raum gibt wie gewünscht und stattdessen entsprechende Hausaufgaben erteilt (s.a. Z. 1045–1048; KLIEME & al. 2010: 286). In diesem Zusammenhang verweist sie exemplarisch auch auf den Stellenwert lauten Lesens für die Sprachwahrnehmung (Z. 1023–1025).

5.4.2 Zum videographierten Unterricht

Ihrer Klasse attestiert Weber einen durchschnittlichen Leistungsstand (Z. 626). Sie erklärt dazu: Die JUNGEN liegen im Schnitt da drunter. Die Mädchen sind etwas stärker (Z. 663f.). Außerdem gibt es ihr zufolge in der Klasse eine kleine Spitze (Z. 629), also ein paar besonders leistungsstarke Schüler. Hinsichtlich der Beteiligung der Jugendlichen an ihrem Unterricht macht sie einerseits deutlich, dass es mehrere aktive Schüler gibt; andererseits weist die Lehrerin auf ›stille‹ Schüler hin, die sie dann aber eigens zu Beiträgen auffordert (Z. 623ff.). Außerdem gibt sie zu verstehen, dass hinsichtlich der Mitarbeit Schwankungen existieren. So erklärt Weber, es sind hier aber auch ne ganze Reihe Jungs, die wirklich wirklich Saisonarbeiter sind, die nur [...] kurz vor den Zeugnissen nochmal Engagement beweisen wollen (Z. 650–653). Sie betrachtet dies jedoch als für eine ACHTE Klasse ganz typisch (Z. 654f.). Deutlich wird im Interview, dass die Lehrerin ihre Klasse insgesamt auf einem mittleren Leistungsniveau verortet und die Mitarbeit der Schüler eher ambivalent einschätzt (s.a. Z. 164f.).

²⁵⁷ Die Lehrerin stellt ihrer Rolle freie Phasen (Z. 465) gegenüber und verweist dabei exemplarisch auf Aspekte handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts.

Zum videographierten Unterricht äußert sich Weber sehr ausführlich. Auffällig sind dabei zunächst ihre besonders häufigen Verweise auf Alternativen zu ihrem Vorgehen (Z. 90–95, 151 ff., 311–316, 345–353, 423–436, 833 ff., 1040–1044, 1134 ff.). Bemerkenswert ist außerdem ihre mehrfache negative Beurteilung des Einstiegs in die Textarbeit in der ersten Stunde sowie die Legitimierung dieses Einstiegs vor dem Hintergrund des Ziels, eine Inhaltsangabe zu verfassen (Z. 83–105, 407–414, 1137–1141).

Nun aber zu Webers Äußerungen im Einzelnen: Bei der Betrachtung der Schlüsselstelle W_1 aus der ersten Stunde erklärt sie ihre Planung, derzufolge es zu einer Gegenüberstellung von Nacherzählung und Textzusammenfassung kommen sollte. Mit Blick auf die Schüler führt sie aus: Ich WOLLTE eigentlich ihnen klar machen, dass man etwas sehr ENG nacherzählen kann und natürlich demgegenüber das Wesentliche NUR reproduzieren MUSS, wenn man einem Fremden, der, so wie hier einem kranken Schüler, nicht am Unterricht teilnehmen konnte, das Wesentliche darstellen möchte. Damit der einen Stundeneinstieg in der nächsten STUNDE erhält (Z. 57–63; s.a. 33–35).²⁵⁸ Im Hinblick auf die Umsetzung dieser Ziele spricht die Lehrerin jedoch davon, dass die Schüler sie ausgebremst (Z. 16) hätten. Ihr zufolge wollten sie diese Gegenüberstellung überhaupt nicht LEISTEN (Z. 65; s.a. 35–37, 47–49). Weber fährt fort: Ich denke, es war ne spontane Reaktion meinerseits, auch den Schülern zu folgen, um sie nicht in meine Planung zu drängen (Z. 69–71). Die Lehrerin gibt insgesamt zu verstehen, dass sie in dieser Phase des Unterrichts ein bestimmtes Vorgehen im Auge hatte, die Schüler aber so verstand, sich diesem gegenüber zu »verweigern«, weshalb sie ein anderes Vorgehen wählte.²⁵⁹ In diesem Zusammenhang verweist sie auch auf die nur eingeschränkte Planbarkeit des Unterrichts bzw. die grundsätzliche Offenheit von Plenumsgesprächen im Fach Deutsch (Z. 124–126) und sagt schließlich: Es ist schön, wenn man seine Eins-zu-eins-Planung umsetzen kann, aber es ist auch wichtig, dass man die Schüler mit einbezieht. [...] Damit sie AUCH das Gefühl haben, die nehmen richtig teil am Unterricht (Z. 131–135). Damit macht die

²⁵⁸ In der Stunde selbst jedoch hatte Weber – anders als sie hier suggeriert – den Schülern *zunächst* nur die Nacherzählung als Möglichkeit, ihre krankheitsbedingt fehlenden Klassenkameraden über den Ausgangstext zu informieren, dargestellt und erst später auch die Zusammenfassung des Textes als solche Möglichkeit hinzugezogen (s. die Schlüsselstelle W_1).

²⁵⁹ Bei der Analyse der Schlüsselstelle W_1 wurde deutlich, dass zumindest einige Schüler sich gegen eine Nacherzählung des Ausgangstextes aussprechen. In der Folge rückt die Lehrerin von einer entsprechenden Aufgabe ab, dennoch werden (Nach-)Erzählung und Inhaltsangabe im Plenumsgespräch als Wiedergabeformen miteinander verglichen und in einem Tafelbild kontrastiert. Bemerkenswerterweise spricht die Lehrerin im Interview nun nicht nur davon, dass die Schüler den Ausgangstext nicht nacherzählen wollten (Z. 47–49), sondern gibt auch mehrfach zu verstehen, dass diese nicht bereit waren, die *Gegenüberstellung* von Nacherzählung und Inhaltsangabe in Plenum vorzunehmen (Z. 33–37, 57–65). Es lässt sich nicht abschließend klären, worum es Weber in ihrer Aussage genau geht, in jedem Fall stellt sie eine »Verweigerung« der Schüler und infolgedessen eine Abweichung von ihrer Stundenplanung fest.

Als Grund dafür, dass die Schüler den Ausgangstext nicht nacherzählen wollten, verweist sie auf ein unübliches Vorgehen: Weil man normalerweise so in ein Drama nicht einsteigt. Normalerweise würde man einen kreativen Einstieg wählen (Z. 83–85). Einen solchen Einstieg führt sie im Folgenden exemplarisch aus und macht dann deutlich, ihr tatsächliches Vorgehen als engführend und etwas ungeschickt zu begreifen (Z. 85–102). An anderer Stelle gibt die Lehrerin dann aber auch zu verstehen, ihr diesbezügliches Handeln als abhängig vom Thema zu begreifen: An der Stelle oder zu diesem Thema eignet sich jedenfalls als Einstieg nicht unbedingt so viel Freiarbeit (Z. 412–414; s. dazu auch das Interview M_0: Z. 362–392).

Lehrerin deutlich, dass sie ihr Abweichen von der Planung im Unterricht nicht als Ausnahmefall begreift.

Das Ziel der Erarbeitung der Dramenszene im Plenumsgespräch der zweiten Stunde war laut Weber die Vorbereitung einer von den Schülern zu Haus fertig zu stellenden Inhaltsangabe (Z. 156–160; s. dazu die Anmerkungen in Abschn. 5.2). Ihr ging es dabei darum, dass die Schüler eine chronologische Reihenfolge erarbeiten, damit es in der eigentlichen schriftlichen Ausführung nicht zu Verschiebungen kommt (Z. 178–180). Die »zeitlich korrekte« Wiedergabe von Ausgangstexten in der Inhaltsangabe hebt die Lehrerin besonders hervor und macht sinngemäß deutlich, vor diesem Hintergrund die Inhaltssicherung im Plenum sowie die Niederschrift der Ergebnisse an der Tafel für bedeutsam zu halten: Für sie ist das ein ganz wichtiger Arbeitsschritt (Z. 186f.).

Die Überarbeitung der Texte durch die Schüler in der dritten Stunde hat Weber nach eigener Aussage als besonders »fruchtbar« (Z. 447, 457) empfunden, denn: Die Schüler melden MIR nochmal zurück, dass sie in [...] wirklichen Kleingruppen auch intensiv arbeiten können (Z. 448–450).²⁶⁰ Ihre Überlegungen bei der abschließenden Vorstellung und gemeinsamen Besprechung eines Schülertextes in der Schlüsselstelle W₃ erläutert Weber folgendermaßen: Ich wollte zu einem gemeinsamen Stundenabschluss kommen und die Schüler sollten wenigstens eine Produktion wahrnehmen (Z. 283–285). Sie beurteilt diese Phase der Vorstellung und Diskussion des Schülertextes ambivalent: So macht sie auf der einen Seite deutlich, die vorlesende Schülerin als überfordert (Z. 281, 270f.) und das anschließende Unterrichtsgespräch als zu zäh empfunden zu haben (Z. 270, 277, 286f.). Auf dieser Basis bewertet sie diese Unterrichtsphase wie folgt: Die Auswertung lohnt sich an der Stelle nicht (Z. 286f.). Auf der anderen gibt sie zu verstehen, dass in der von der Schülerin vorgetragenen Textwiedergabe wesentliche Anforderungen bewältigt und im Plenum entscheidende Fehler besprochen wurden: Aber ich denke, das war deutlich. Da sind zwei Formfehler in dieser Inhaltsangabe vorhanden gewesen. Das konnten die Schüler herausstellen und das ist auch ein Ergebnis der Stunde (Z. 306–309).²⁶¹ Außerdem wurde der Rahmen dieser Inhaltsangabe von dieser Dreiergruppe erfüllt. Es ist ne ganz klare Struktur erkennbar gewesen. Es ist zeitlich zum Teil richtig gewesen. Die nebensächlichen Informationen kann man schnell rausstreichen, das ist nicht das Problem. Und der entscheidende Fehler am Schluss ist auch diskutiert worden. Also zu einem Ergebnis sind wir gekommen (Z. 319–325; s. a. 556f.). Weber gibt dabei mehrfach zu verstehen, die Textrevisionen vor allem in inhaltlicher Hinsicht als nicht endgültig und optimal zu betrachten (Z. 309f.,

²⁶⁰ Weber gibt später zu verstehen, Textrevisionen für wichtig, aber auch arbeits- sowie zeitintensiv zu halten, und macht deutlich, dass mehrere Überarbeitungsdurchgänge notwendig sind, um die gewünschten Ergebnisse zu erhalten (Z. 330–334). Außerdem erklärt sie, offenbar auf ihr Zeitmanagement in der betreffenden Unterrichtsstunde anspielend, bei von Schülern geleisteten Überarbeitungen braucht es immer mehr Zeit, als wir eigentlich einplanen (Z. 343f.).

²⁶¹ Nicht abschließend klären lässt sich, welche Fehler Weber hier konkret im Auge hat. Es scheint aber, dass sie auf den Einleitungsteil des Schülertextes – mit Informationen, die sich nicht in der Vorlage finden – sowie den Schlussteil – in dem eine persönliche Stellungnahme formuliert wird – zielt (s. dazu Abschn. 5.3).

325f.). Bemerkenswert ist jedoch, dass Weber im Interview demgegenüber konkret primär auf – wie sie sagt – Formfehler zu sprechen kommt und die inhaltlichen Aspekte des Schülertextes nur einmal erwähnt. Außerdem fällt auf, dass die – im Rahmen der Inhaltsangabe ebenso zentrale wie komplexe – Anforderung, nur wesentliche Aspekte eines Ausgangstextes (also keine nebensächlichen Informationen) wiederzugeben, ihr zufolge nicht vollständig umgesetzt wurde, sie aber gerade dies als nicht problematisch auffasst (Z. 321–323).

Das Verfassen der Inhaltsangabe hatte ihr zufolge die Funktion, ganz klar, nur den [...] Inhalt korrekt zu verstehen, ihn [...] so zu sichern, damit ich dann in der DRITTEN Szene weitermachen kann. Denn ich MUSS oder die Schüler SOLLTEN definitiv spüren, welche Rolle Tell erhält schon gleich zu Beginn. Und [...] welches gesellschaftliche Problem [...] oder welcher Konflikt sich dann eben anbahnt (Z. 522–528). Sie verweist hier des Weiteren auf die große Bedeutung des Einleitungssatzes und erklärt, es sei ihr wichtig gewesen, dass darin die Besonderheit dieser Figur Tell natürlich hervorgehoben wird. Und das ist [...] den Schülern bewusst gewesen (Z. 532–534; s. a. 205–215; s. a. 486–512).

In einer Gesamtschau fällt insbesondere auf, welche Zielsetzungen die Lehrerin für die ersten beiden Stunden in Anschlag bringt. Zugespißt ging es ihr in der ersten Stunde in Gestalt einer Gegenüberstellung von Nacherzählung und Inhaltsangabe um die Vermittlung von Textformwissen (s. insbesondere Z. 65–68), in der zweiten im Rahmen der Erarbeitung der Dramenszene um die Sicherung von Textverständnis (s. insbesondere Z. 177–179, 212f.). Dieses Bestreben Webers ließe sich dahingehend zusammenfassen, die Schüler sowohl in formaler wie auch in inhaltlicher Hinsicht optimal auf die von ihnen am Ende der zweiten Stunde begonnenen schriftlichen Textwiedergaben in Form der Inhaltsangabe vorzubereiten – oder anders formuliert: möglichen Fehlern so weit wie möglich vorzubeugen (s. dazu z. B. Z. 195f.). Vor diesem Hintergrund ist festzuhalten, dass in den Erklärungen der Lehrerin – obwohl sie das Verfassen der Inhaltsangaben dezidiert in den Rahmen der Arbeit mit dem Ausgangstext stellt – die spezifische Leistung der schriftlichen Textwiedergabe im konkreten Fall nur unscharf konturiert wird.²⁶²

5.4.3 Einschätzungen zur Inhaltsangabe

Die Lehrerin schätzt die Inhaltsangabe als an sich [...] wichtig (Z. 739f; s. a. 749) ein. Vor dem Hintergrund von Schwierigkeiten der Schüler mit Aspekten der Inhaltsangabe (s. dazu unten und Z. 740–744; s. a. 758–763) erklärt Weber, man könne nicht früh genug beginnen, sie mit den Schülern zu üben: Und man muss sie eigentlich Schuljahr für Schuljahr wiederholen und eigentlich noch intensiver betrachten (Z. 746–748; s. a. 764–769). Die Lehrerin setzt die Inhaltsangabe in der Mittelstufe nach eigener Aussage konsequent bei Sachtexten ein und bei größeren Gesamtwerken, Lektüren (Z. 916f.). Das Ziel der Arbeit mit der Inhaltsangabe besteht für sie primär im Sichern von

²⁶² An anderer Stelle des Interviews spricht Weber von der Inhaltsangabe nicht nur als textnaher Wiedergabeform, sondern weist ihr eine »vorausdeutende« (Z. 545) Funktion zu: WIE wird sich die Handlung entwickeln (Z. 547). Die Textwiedergabe trägt dieser Sichtweise folgend zwar zu einer weitergehenden Auseinandersetzung mit der Vorlage bei; jedoch wird auch hier das Profil bzw. die Abgrenzung der Inhaltsangabe zu anderen Formen des Umgangs mit Texten undeutlich.

Textverständnis (Z. 804f., 849f.). In diesem Zusammenhang macht sie deutlich, den Ausdruck ›Inhaltsangabe‹ nicht nur für die schriftliche Textform zu gebrauchen: Und man muss es nicht nur schriftlich tun. Mündlich ist das auch alles möglich. Ne mündliche Inhaltsangabe ist auch zu akzeptieren (Z. 850–852).²⁶³

Besonders wichtig ist ihr im Zusammenhang des Schreibens von Inhaltsangaben, dass natürlich die äußere Struktur eingehalten wird. Und also äußere Struktur bedeutet wirklich, dass sie so was wie Einleitung, Hauptteil, Schluss erkennen. Und natürlich dann auch diese Merkmale, die ich ja den Schülern auch wieder reingereicht habe, dass die erfüllt werden. Und zwar auch so ENG, wie ICH sie hier vorgebe. Das erwartet ich (Z. 811–817). Die Lehrerin bezieht sich in dieser Äußerung auf ein im Unterricht geteiltes Arbeitsblatt zu Aspekten der Inhaltsangabe (s. Abb. 22) und macht deutlich, den Umgang mit den dort aufgeführten Merkmalen strikt zu handhaben.²⁶⁴

Die Lehrerin äußert sich im Interview mehrfach zur Differenzierung sowie Abgrenzung der Inhaltsangabe. Eine Unterscheidung von Formen der schulischen Inhaltsangabe nimmt Weber vor, wenn sie davon spricht, dass von den Schülern ab der Jahrgangsstufe sieben nur eine [...] ZUSAMMENfassung, eine Textwiedergabe der EIGENTlichen Handlung (Z. 752–754) erwartet werde und ab der elften Klasse natürlich die aspektorientierte Inhaltsangabe (Z. 750f.) hinzukomme. Im Rahmen letzterer legen wir ganz klar Aspekte vor und [...] daran müssen die Schüler sich orientieren (Z. 756f.). Offenbar rekurriert sie hier auf eine Form der schulischen Textarbeit, die auch unter dem Namen der aspektorientierten Analyse oder Interpretation bekannt ist und in deren Zusammenhang Schüler Texte im Hinblick auf bestimmte Gesichtspunkte oder unter vorgegebenen Leitfragen untersuchen. Insofern die Lehrerin diese Art des Umgangs mit Texten unter den Terminus ›Inhaltsangabe‹ subsumiert, wird erneut deutlich, dass sie einem eher weiten Begriff der Inhaltsangabe verpflichtet ist.

Weber fasst Formen wie die Rezension oder den Klappentext als geeignet für den schulischen Unterricht auf und erklärt, beide selbst auch einzusetzen (Z. 783ff.). Sie führt aus, im Rahmen von Buchvorstellungen mit Klappentexten zu arbeiten und verweist dabei vor allem auf die Funktion, sich kritisch mit Textwiedergaben auseinanderzusetzen, d. h. konkret, zu prüfen, was steht wirklich auf dem Buchrücken oder in der Klappe. [...] Oder nachher auch zu prüfen, stimmt das mit dem eigentlichen Inhalt überein (Z. 787–790). Der Einsatz

²⁶³ Nicht ganz deutlich wird dabei, ob Weber – wie andere Lehrkräfte auch (s. z. B. Abschn. 1.4) – den Ausdruck ›Inhaltsangabe‹ hier ›bloß‹ in einem weiten (alltagsprachlichen) Sinn für die sprachliche Tätigkeit des Inhalte-Wiedergebens verwendet oder tatsächlich auf die schulische Textform Inhaltsangabe zielt, die es mündlich zu verwirklichen gilt. Wenngleich der Kontext des Zitats im Haupttext für ersteres spricht, gibt es im Interview an anderen Stellen auch Indizien, die für letzteres sprechen (s. dazu Z. 970ff., 1132f.).

In der Klasse, in der die Videoaufzeichnungen stattfanden, ist die Inhaltsangabe nach Informationen der Lehrerin im Übrigen im siebten Jahrgang eingeführt worden (Z. 823f.).

²⁶⁴ Berücksichtigt man die Ergebnisse der Schlüsselstellenanalyse, in der gezeigt wurde, dass die Verwendung des Arbeitsblattes im Unterricht zu ›Missverständnissen‹ führte, ist Webers Aussage bemerkenswert (s. vor allem Abschn. 5.3): So veranlassen sie die auch von ihr durchaus wahrgenommenen ›Missverständnisse‹ (Z. 594ff.) nicht, das Arbeitsblatt bzw. dessen Eignung für den Unterricht grundsätzlich infrage zu stellen.

von Rezensionen wiederum bietet sich ihr zufolge in der Oberstufe an, wenn die Schüler wissen, wie [...] formulier=ich überhaupt selber ne Rezension, wie erkenn ich die, wie kann ich die selber analysieren (Z. 793–795). Mit Blick auf die videographierten Unterrichtsstunden sagt sie dann einschränkend: Aber dazu muss man immer ein Gesamtwerk betrachten und [...] das kann ich auf gar keinen Fall anhand eines kurzen Auszuges eines Dramenbeginns machen (Z. 795–798; s.a. 916f.).

Das Verhältnis von Nacherzählung und Inhaltsangabe beurteilt Weber als ganz kritisch (Z. 858). Bei der Begründung dieser Einschätzung rekurriert sie auf zentrale Anforderungen der Inhaltsangabe und erklärt, Schüler, die immer wieder Schwierigkeiten haben, Texte zu kürzen, auf=s Wesentliche zu kürzen, tendieren auch bis in die Oberstufe hinein, nachzuerzählen, ganz deutlich. Ham dann natürlich auch Probleme mit der eigentlichen ZEIT (Z. 859–863). Die Lehrerin erklärt vor diesem Hintergrund, es gebe immer zwei, drei Schüler, die die Form der Inhaltsangabe bis zum Abitur nicht umsetzen könnten: Und deshalb ist es mir früh genug wichtig, dass ich das auch ABgrenze zur Nacherzählung (Z. 866f.). Deutlich wird dabei, dass Weber die Nacherzählung als eine gegenüber der Inhaltsangabe weniger komplexe Form der Textwiedergabe begreift.

Die Inhaltsangabe wiederum ist Weber zufolge Voraussetzung und Basis (Z. 878) eines Interpretationsaufsatzes, was die Schüler ihrer Ansicht nach aber erst spät begreifen (Z. 893–897): Das sei ein LAnger Lernprozess (Z. 898f.). Während die Lehrerin also Inhaltsangabe und Nacherzählung voneinander abgrenzt, verweist sie auf die Verschränkung von Inhaltsangabe und Interpretationsaufsatz. Demzufolge bildet jene den Ausgangspunkt weitergehender Textarbeit im Sinne der Interpretation (s.Z. 831f., 894–897). Dabei unterstreicht sie die Bedeutung der Inhaltsangabe. So verweist die Lehrerin darauf, dass die Inhaltsangabe im Rahmen von benoteten Leistungsüberprüfungen mit mehreren Aufgaben einen vergleichsweise niedrigen Stellenwert hat (in die Gesamtnote zu höchstens 20 bis 30 Prozent einfließt), während Analyse- und Interpretationsaufgaben mehr Gewicht erhalten. Vor diesem Hintergrund sagt sie: Aber wenn ich den Text von Anfang an falsch verstehe, [...] wird sich mein Ergebnis in der Analyse natürlich verschieben (Z. 886–889). Damit hebt sie die Bedeutung der Inhaltsangabe im Unterschied zu ihrer Gewichtung in Leistungssituationen hervor.

Als Basis für das Verfassen einer Inhaltsangabe führt Weber mehrere Aspekte der Texterschließung an, so z.B. das erste Lesen,²⁶⁵ das aspektorientierte Herausstellen des Wesentlichen oder die Arbeit mit Schlüsselwörtern, und erklärt: Also die eigentliche Texterschließung, die eigentliche Textarbeit, !OHNE! überhaupt ne Zusammenfassung zusammenhängend zu schreiben, is Voraussetzung. Sonst gelingt das nich (Z. 972–975). Mehrfach kommt sie im Gespräch mit dem Forscher überdies auf Schwierigkeiten der Schüler mit

²⁶⁵ Weber macht auch deutlich, dass Schüler Schwierigkeiten mit dem Textzugang haben, wenn sie Texte *mehrfach* lesen müssen, um ein Verständnis zu entwickeln (Z. 951–962). Ihr zufolge müssen die Jugendlichen beim ersten wie beim zweimaligen LESEN eigentlich schon ein Textverständnis besitzen (Z. 953f.).

der Inhaltsangabe zu sprechen. Dabei hebt sie insbesondere auf die von der Inhaltsangabe geforderte Art und Weise des Umgangs mit Texten ab und macht deutlich, inwiefern die Schüler damit Probleme haben. So führt die Lehrerin im Zusammenhang der Betrachtung des Unterrichts die Anforderung an, die Inhalte eines Ausgangstexts chronologisch wiederzugeben und erklärt: Wenn sie zeitlich springen, tendieren sie ja meistens auch dazu, nachzuerzählen, wenn das nicht ganz korrekt vorbereitet ist. Oder sie tendieren schon dazu, das ist bei SEHR guten Schülern der Fall, dass sie dann interpretieren (Z. 190–195). Im Zusammenhang einer aspektorientierten Inhaltsangabe wiederum verfallen die Schüler DANN oft in [...] einen ganz anderen Fehler, indem sie nämlich versuchen, zu [...] ZITIEREN, weil sie dann aspektorientiert aus dem Text herausarbeiten, Abarbeiten, NACHarbeiten. Und dann verfallen sie oftmals in die Zitierweise, die ja dann wirklich nicht in diese Form gehört (Z. 758–763).²⁶⁶ Darüber hinaus macht Weber deutlich, die Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigem sowie die Umsetzung der sprachlich-formalen Textnormen als schwierig aufzufassen (Z. 740–744, 839–841, 858 ff.).²⁶⁷ Sie gibt zu verstehen, dass Schüler entsprechende Schwierigkeiten auch bis zum Ende ihrer Schulzeit haben (Z. 863–865). Und schließlich macht sie auf die mangelnde Motivation und Beteiligung der Jugendlichen im Rahmen wiederkehrender Textarbeit aufmerksam: Die Schüler signalisieren bei WIEDERHOLTER Übung oder wiederHOLTER Textarbeit eine Form von Ablehnung, Desinteresse, weil wir ja dann OFTMals so im eigentlichen HANDlungszusammenhang oder in eigentlichen Unterrichtsschritten erst mal ja keinen Fortschritt machen (Z. 984–989).

Die Lehrerin erklärt im Interview auch, dass Texte unterschiedlicher Gattungen unterschiedliche Anforderungen mit sich bringen. Sie führt weiter aus: Jede Textvorlage hat einen anderen [...] Schwerpunkt. Auch in der Umsetzung dessen, wie ich mich denn nachher mit MEINER [...] AusdrucksWEISE dann in den Text hineinvertiefe und das selber formulieren kann oder auch nicht. Das ist schwierig (Z. 927–931). Die Lehrerin gibt weiter zu verstehen, bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten als Voraussetzung des Schreibens einer Inhaltsangabe zu betrachten und macht deutlich, dass sie diesbezüglich bei literarischen und pragmatischen Texten differierende Anforderungsstrukturen sieht. So führt sie die Voraussetzung an, dass ich den TextAUFbau eines Sachtexts erst mal beherrsche, bevor ich überhaupt an eine Textzusammenfassung denken kann. Und da liegt der Schwerpunkt eben dort (Z. 933–936).²⁶⁸ Mit Blick auf literarische Texte wiederum führt sie aus: Und wenn ich an einen Dialog in einem Drama denke, dann komm ich nicht drum herum, mich auch mit dem Tempus und mit dem Modus zu beschäftigen (Z. 936–938).

²⁶⁶ Möglicherweise »vermischt« die Lehrerin hier Normen unterschiedlicher Textformen wie die der aspektorientierten Textanalyse und die der Inhaltsangabe.

²⁶⁷ In der videographierten Stunde zeigten sich diese Schwierigkeiten freilich nicht (s. dazu die Schlüsselstelle W_3).

²⁶⁸ Nicht ganz deutlich wird hier, ob die Lehrerin den je individuellen Text meint oder strukturelle Gemeinsamkeiten von Sachtexten im Allgemeinen.

Als zentrales Kriterium für die Auswahl des Dramas »Wilhelm Tell« für den Unterricht verweist Weber auf externe Vorgaben: Ich musste noch diese Pflichtlektüre einführen (Z. 672f.). Sie bezieht sich hier auf ein Modul im schuleigenen Curriculum mit dem Titel »Drama«, welches das Werk von Friedrich Schiller beinhaltet (Z. 671–683). Hinsichtlich der Entscheidung für die Arbeit mit einer gekürzten Fassung verweist die Lehrerin auf zeitliche Gründe, d. h. konkret auf eine geringe Anzahl Wochenstunden Deutsch im achten Jahrgang, Stundenausfall durch Feiertage/Ferien sowie darauf, dass viele Stunden aus dem Fach zur Vorbereitung von (schließlich doch nicht durchgeführten) Vergleichsarbeiten aufgewendet wurden (Z. 689–724). Sie erklärt: In Anbetracht der Zeit, dass wir hier kurz vor dem Schuljahresende stehen, würde ich NIE mit dem vollständigen Drama in irgend ner FORM oder ANNähernd in irgend ner Form bis zum dritten Akt durchstoßen (Z. 689–693). Mit anderen Worten: In den Augen der Lehrerin wäre es bei der Arbeit mit einer ungekürzten Version von »Wilhelm Tell« in den folgenden dreieinhalb Wochen bis zu Beginn der Sommerferien kaum möglich gewesen, überhaupt bis zur Hälfte des Dramas – sie erwähnt den dritten von fünf Aufzügen – voranzukommen. Auffällig ist bei all dem, dass Weber sich ausschließlich auf curriculare Bestimmungen und schulische Rahmenbedingungen des Lernens beruft, aber zu keiner Zeit grundsätzliche Überlegungen zum fachlichen Lernfortschritt der Schüler vorstellt. Das bedeutet keineswegs, dass letztere keine Rolle gespielt haben mögen – vor allem insofern Weber selbst an der Entwicklung des Schulcurriculums beteiligt war (s. Z. 679f.) –, im Interview aber präsentiert sie derartige Erwägungen nicht: Vielmehr erscheint ihre Entscheidung für das Drama und eine bestimmte Fassung desselben als »von außen« bestimmt.²⁶⁹

Resümierend lässt sich festhalten: Weber macht im Gespräch mit dem Forscher ausführlich deutlich, welche Fähigkeiten der Schüler sie als Voraussetzung des Schreibens einer Inhaltsangabe auffasst und welche Aspekte sie bei der Arbeit mit ihr als schwierig betrachtet. Außerdem legt die Lehrerin ihre Sichtweise des Verhältnisses von Inhaltsangabe und anderen Formen der Textarbeit vergleichsweise umfassend dar. Obwohl sie dabei den Unterschied zur Nacherzählung betont (Z. 858 ff.) und spezifische Anforderungen der Inhaltsangabe gegenüber anderen Formen des Umgangs mit Texten darlegt (Z. 190–195, 758–763), manifestiert sich im Interview ein eher weiter Begriff der Inhaltsangabe, insofern die Lehrerin auch Formen der an Leitfragen orientierten Textanalyse dazu zählt (s. vor allem Z. 750f.). Und so werden im Interview einerseits Versuche der Konturierung der Inhaltsangabe als Textform deutlich; andererseits verschwimmen die Grenzen und unterschiedlichen Potenziale verschiedener Formen der Textarbeit in manchen Äußerungen.

²⁶⁹ Vor dem Hintergrund der Ausführungen Webers zur Textauswahl kann zudem gefragt werden, ob die Ziele des schuleigenen Curriculums bzw. der Lehrerin und des Schulbuchs bei der Behandlung des Dramas nicht miteinander konkurrieren: So wird im Lehrwerk vor allem auf dramentheoretische Aspekte – konkret: die Einführung von Analysebegriffen sowie Techniken bei der Untersuchung eines Dramas – abgehoben und zu diesem Zweck dann gleichsam exemplarisch auf Teile einzelner Szenen aus »Wilhelm Tell« zurückgegriffen (s. SCHURF & WAGENER, Hgg., 2007). Die Lehrerin wiederum spricht eben diese Aspekte im Zuge ihrer Ausführungen zur Auswahl des Schulbuchtextes zwar auch an, geht darüber hinaus aber ebenso auf das Drama »selbst« ein. Das ist von besonderer Bedeutung, da, je nachdem, ob es bei der Arbeit mit dem Text verstärkt um inhaltliche Aspekte oder eine Unterweisung in Aspekte der Dramenanalyse geht, Entscheidungen über eine mögliche Kürzung des Textes – also über diejenigen Szenen und Dialoge, die aufgrund der jeweiligen Zielsetzungen ausgeklammert werden – jeweils neu zu fällen und zu begründen sind (s. dazu auch PAEFGEN 2006: 75f.).

Webers erklärtes Ziel der Arbeit mit Inhaltsangaben wiederum ist: Textverständnis sichern (Z. 804f.). Vor diesem Hintergrund jedoch bleibt der Status der von ihr mehrfach angesprochenen sprachlich-formalen Textnormen unklar. So fordert die Lehrerin entschieden die Umsetzung entsprechender Normen wie des Tempus – trotz der Schwierigkeiten, die Schüler ihr zufolge damit haben – ein. Ob und inwiefern deren Einhaltung zur Sicherung von Textverständnis beitragen kann, wird von ihr aber nicht problematisiert. Offen bleibt somit, dass auf der Basis des von Weber formulierten Ziels der Arbeit mit Inhaltsangaben eine funktionale Begründung der formalen Textnormen unter Umständen Schwierigkeiten bereitet.

6 Die Lerngruppe K

Die Lerngruppe K befindet sich im ersten Halbjahr des achten Jahrgangs an einer größeren Integrierten Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe im Raum Hildesheim. An der Schule gibt es ein Kurssystem, das die Schüler einer Klasse in ausgewählten Fächern unterschiedlich leistungsstarken Gruppen zuweist. Die Lerngruppe K nimmt an einem sogenannten A-Kurs Deutsch teil, in welchem die in diesem Fach leistungsstärkeren Jugendlichen aus der gesamten Klasse zusammenfinden. Der Kurs besteht aus 24 Schülern – 13 Mädchen und elf Jungen – und wird unterrichtet von der knapp 60-jährigen Frau Kaiser. Die Erhebungen wurden im dritten Quartal 2010 durchgeführt: Bei der Aufzeichnung waren alle Jugendlichen anwesend.

6.1 Die Schlüsselstelle K_1: »Ihr bekommt einen Briefumschlag mit einem zerschnittenen Text.«

6.1.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

In dem vom Transkriptauszug K_1 dokumentierten Unterrichtsausschnitt benennen die Akteure im Plenumsgespräch zunächst Merkmale und Anforderungen der Textform Inhaltsangabe. Anschließend werden Aufgaben im Zusammenhang der Anfertigung einer Inhaltsangabe vorgestellt.

Die Schlüsselstelle stammt vom Beginn der aufgezeichneten Unterrichtsstunde: Im Vorfeld macht die Lehrerin »lediglich« einige organisatorische Anmerkungen. Den fachlichen Teil der Stunde eröffnet sie dann mit ihren ersten Äußerungen im Transkriptausschnitt (Z. 3). Sie verweist anschließend darauf, dass sie den Schülern das Thema (Z. 6) der Stunde bereits am Vortag mitgeteilt habe. Sie nennt dieses Thema nun jedoch nicht direkt, sondern schreibt in diesem Zusammenhang den Ausdruck »Inhaltsangabe« in großen Lettern an die Tafel. Daraufhin fordert sie die Schüler auf, ihr Wissen zur Inhaltsangabe mitzuteilen: vielleicht kann jemand da noch irgendein oder zwei Stichworte sagen, was ihr schon WISST zur inhaltsangabe. (Z. 6–8). Nun äußern sich nach entsprechender Rederechtsvergabe durch die Lehrerin der Reihe nach mehrere Schüler und referieren dabei jeweils auf die Inhaltsangabe (Z. 10–87).

Zunächst erklärt Dana: die is kurz. (Z. 10). Kaiser beurteilt diese Antwort als richtig. (Z. 12). Dann sagt Claudia: das is ne kurze zusammenfassung ähm, von einem (.) text oder einem buch oder so,

(Z. 14f.). Auch den Beitrag kommentiert die Lehrerin als Richtig. (Z. 17). Im Anschluss führt Lutz aus: da kommen die wichtig' WICHTIGsten sachen vor, die im text wiedergegeben werden; (Z. 19f.). Diese Antwort evaluiert Kaiser ebenfalls positiv. Sie scheint dann im Begriff zu sein, eine Schülerin, die sich meldet, aufzurufen, zögert aber einige Sekunden. Daraufhin macht sie sinngemäß deutlich, dass dieses Zögern damit zu tun hat, dass sie die Klasse erst seit Kurzem unterrichtet und sie sich noch nicht alle Namen der Schüler einprägen konnte (Z. 22f.).²⁷⁰ Offenbar fällt ihr der Name der Schülerin nun aber wieder ein. So ruft sie Jutta auf, die erklärt: also das sind Höchstens also, (-) meistens sind=s zwei bis fünf sätze. (Z. 25f.). Die Lehrerin bejaht die Antwort. Danach äußert sich Elmar: keine gefühle. (Z. 30). Kaiser lobt den Schüler im Anschluss: SEHR GUT; (Z. 32). Ellen erklärt dann: wird im präsens geschrieben. (Z. 34). Diese Anforderung zeichnet die Lehrerin besonders aus: !GANZ! Wichtig. (-) NICHT vergessen. (Z. 36). Gernot sagt nun: keine wörtliche rede; (Z. 38). Kaiser evaluiert diese Antwort wieder positiv und ruft Peer auf.

Dieser legt einen, darauf deutet der Tonfall seiner Äußerung hin, wohl nicht ganz ernst gemeinten Beitrag vor: eine inhaltsangabe gibt (.) den inhalt wieder. (Z. 42). Die Lehrerin kommentiert diese Antwort ihrerseits offenkundig ironisch: das is eine äusserung, über die sind wir dir SEHR dankbar. (Z. 44).²⁷¹ Dann kommt Claudia zu Wort und führt aus: und der titel und der verfasser sind auch genannt; (Z. 47). Kaiser reagiert darauf wie folgt: das is wichtig, was claudia gerade gesagt hat. peer, hast du das vieLLEICHT akustisch nicht mitbekommen, (Z. 49f.). Mit dieser Äußerung zeichnet sie einerseits Claudias Beitrag aus, andererseits ermahnt sie indirekt den Schüler Peer, der zu diesem Zeitpunkt nicht dem offiziellen Unterrichtsgeschehen folgt, sondern sich mit seiner Tischnachbarin unterhält.²⁷² Der darauffolgende kurze Dialog zwischen dem Schüler und der Lehrerin vollzieht sich offenbar weitgehend im Modus der uneigentlichen Rede: Peer reagiert auf Kaisers Frage mit mehreren ironisch gebrochenen Andeutungen, er habe den Beitrag Claudias (akustisch) nicht mitbekommen können. Die Lehrerin wiederum gibt in mehreren Äußerungen vor, den Beteuerungen des Schülers Glauben zu schenken, signalisiert dabei aber, dies nicht ernst zu meinen (Z. 52–63).

Anschließend fordert sie Claudia zur Wiederholung ihres Beitrags auf. Die Schülerin erklärt nun, dass Titel und Verfasser im Einleitungssatz genannt würden, was die Lehrerin im Anschluss ihrerseits rekapituliert (Z. 65–70). Sie fragt dann sinngemäß danach,

270 Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde kann die Lehrerin die Jugendlichen aber jeweils auf Anhieb beim Namen nennen. Offenbar kennt sie doch bereits die Namen der meisten Schüler.

271 Hier wird auch exemplarisch deutlich, wie Kaiser auf Missachtungen der kommunikativen Ordnung und Provokationen durch die Schüler in der Regel reagiert, nämlich mit indirekten oder uneigentlichen Äußerungen. Auf diese Weise schwächt sie die disziplinierende Wirkung ihrer Beiträge rhetorisch etwas ab; zugleich schafft sie von sich aber auch ein Bild demonstrativer Gelassenheit im Umgang mit den Schülern. Diese wiederum melden sich im Hauptdiskurs ebenfalls des Öfteren mit ironischen Äußerungen zu Wort; möglicherweise hat die Lehrerin hier eine Vorbildwirkung.

272 Die Lehrerin ermahnt hier nur Peer, nicht aber seine Klassenkameradin Ellen, mit der sich dieser unterhält. Möglicherweise ist das auch eine Folge dessen, dass Peer im Unterschied zu seiner Tischnachbarin (bisher) nichts Weiterführendes zum Fachunterricht beitragen konnte. Das würde bedeuten, dass die Lehrerin den Schülern eine zeitweise Unaufmerksamkeit dann nachsieht, wenn sie sich im Allgemeinen an der Weiterentwicklung des Plenumsgesprächs beteiligen (s. in diesem Zusammenhang auch BREIDENSTEIN 2006 zum »Schülerjob«, insbesondere Kap. 4.2.4 und dort das Beispiel der Schülerin Hanna).

welche Aspekte darüber hinaus im Einleitungssatz aufgeführt werden müssen, woraufhin Young-Nam erklärt: *art des textes*; (Z. 72). Kaiser wiederholt diese Antwort und beurteilt sie damit positiv. Tamara vermutet nun: *eventuell (.) erscheinungsjahr*, (Z. 76). Die Lehrerin evaluiert auch diesen Beitrag positiv und fragt im Anschluss: *was muss im zweiten satz dann auftauchen?* (Z. 78). Elmar antwortet darauf mit *thema*; (Z. 80). Kaiser sagt nun: *genau. JA, seid ihr doch gut*. (Z. 82). Damit pflichtet sie zum einen Elmars Beitrag bei; zum anderen lobt sie ihn und seine Mitschüler. Anschließend führt sie aus: *denn können wir ja heute*, (Z. 82). Hier orientiert sie die Jugendlichen bereits auf das weitere Vorgehen und scheint die ursprüngliche Aufgabe, Anforderungen der Inhaltsangabe darzulegen, beenden zu wollen. Allerdings unterbricht sie nun ihre Ausführungen und ruft Clemens auf, der sich seit kurzer Zeit meldet (und dessen Handzeichen sie allem Anschein nach bisher übersehen hatte). Der Schüler versucht in seiner Antwort offenbar, Elmars Antwort auf die Frage der Lehrerin, was im zweiten Satz der Inhaltsangabe auftauchen müsse, zu ergänzen: *und die handlung*, (Z. 85). Kaiser sagt daraufhin: *IS in den folgenden sätzen, wird kurz erzählt. richtig*. (Z. 87). Damit macht sie deutlich, dass der Schüler zwar eine Anforderung der Inhaltsangabe korrekt benannt hat – die Wiedergabe von Handlung –, diese Anforderung aber nicht im zweiten Satz, sondern in den folgenden Sätzen (also in dem oft auch sogenannten Hauptteil) zur Geltung kommt.²⁷³

Nun erläutert Kaiser das weitere Vorgehen in der Stunde: Sie macht den Schülern zunächst deutlich, dass sie – die gemäß des regulären Tableaus bereits in Gruppen sitzen – in ihren Tischgruppen arbeiten sollen. Dann gibt sie sinngemäß zu verstehen, dass diese Gruppen zwar unterschiedlich groß sind, sie aber zuversichtlich ist, dass sich dies für die kleineren Gruppen nicht negativ auswirkt. So erklärt sie einer Gruppe, die im Unterschied zu den anderen Teams, welche aus fünf bis sechs Personen bestehen, nur drei Mitglieder hat: *dies is eine kleine minigruppe, aber das macht nichts? (--) ihr werdet das hinkriegen*. (Z. 89f.). Im Anschluss kündigt die Lehrerin an, dass die Gruppen einen Briefumschlag mit Textschnipseln erhalten werden (s. Abb. 26). Diese Umschläge verteilt sie aber noch nicht, sondern verweist auf Arbeitsaufträge, die sie auf eine Folie niedergeschrieben hat (Z. 92f.; Abb. 25). Im Anschluss an diese Erklärungen ist sie gut 45 lang Sekunden damit beschäftigt, einen Projektor, dessen Umlenkspiegel teilweise defekt ist, einzustellen. Dabei ist sie mit mehreren Schülern im Gespräch, die ihr Hinweise geben, um die technischen Schwierigkeiten zu beheben. Mit Hilfe eines Schülers gelingt es ihr schließlich, eine zumindest in den vorderen Sitzreihen gut sichtbare Projektion der Folie auf eine weiße Fläche herzustellen (Z. 94–116). Währenddessen ist es in der Klasse lauter bzw. unruhiger geworden, da viele Schüler untereinander Gespräche führen.

Nachdem die Lehrerin sich vom Projektor wegbewegt und eine Position an der Fensterfront der Klasse eingenommen hat, richtet sie sich wieder an die gesamte Schülerschaft. Daraufhin stellen die Jugendlichen ihre Nebengespräche ein. Kaiser fordert nun einen Schüler auf, die auf der Folie niedergeschriebenen Aufgaben vorzulesen: *harald, du sitzt ziemlich vorne*, (Z. 118). *kannst du mal bitte mal f` auch für die die hinten sitzen, vorlesen, was du- was du*

²⁷³ Wie andere Lehrkräfte aus dieser Studie (z. B. Frau Müller und Frau Richter) verwendet auch Kaiser im Zusammenhang der Wiedergabe von Handlung in einer Inhaltsangabe den Ausdruck ›erzählen‹ (s. dazu Abschn. 3.1).

da siehst; (Z. 122f.). Damit gibt Kaiser zu verstehen, dass die Schüler im Rückraum der Klasse die Projektion möglicherweise nicht optimal erkennen können. Harald antwortet auf die Frage, was er sehe, zunächst in leicht ironischem Tonfall: ein aufgabenblatt. (Z. 125). Im Anschluss liest er den Text auf der Folie vor (Z. 129–132): Allerdings weicht sein Vortrag leicht vom Text ab, er formuliert im Imperativ Singular anstatt im Imperativ Plural (was z. B. die Arbeitsaufträge, in denen auch der Ausdruck »gemeinsam« verwendet wird, etwas kurios erscheinen lässt).

Arbeitsauftrag:

- 1 Bringt den Text in eine logische Reihenfolge
- 2 Beantwortet gemeinsam die W-Fragen: wer? wo? wann? was?
- 3 Formuliert gemeinsam den Einleitungssatz für die Inhaltsangabe

Abb. 25: Folie. Quelle: Unterrichtsaufzeichnung in der Lerngruppe K.

Kaiser bemerkt diese Abweichung offenbar erst, als der Schüler die dritte Aufgabe vorträgt. Nach dem Vorlesen erklärt sie: *nee, also bei drittens steht, das erste wort is anders,* (Z. 134). Damit fordert sie Harald indirekt auf, den Textvortrag zu korrigieren. Der Schüler liest daraufhin das von der Lehrerin angesprochene Wort richtig vor: *formuliert.* (Z. 136). Dieses greift Kaiser nun noch einmal auf und verbindet es mit einer Aufforderung zur Zusammenarbeit: *formuliert- das heißt, (--) diese drei aufgaben sollt ihr in der gruppe zuSAMMEN machen.* (Z. 138f.). Schließlich erklärt sie den Schülern, für die Bearbeitung der Aufgaben 15 bis 20 Minuten vorgesehen zu haben. Sie macht aber auch deutlich, dass es sich dabei um einen Richtwert handelt und sie den zeitlichen Rahmen flexibel handhabt: *vielleicht seid ihr schneller, vielleicht brauchen wir mehr zeit. müssen wir gucken* (Z. 140f.). Damit endet der Transkriptauszug.

Unmittelbar nach dem Ende der Schlüsselstelle teilt Kaiser jeder Gruppe einen der von ihr bereits erwähnten Briefumschläge mit Textschnipseln aus (s. Abb. 26). Dabei erklärt sie jeder Gruppe, dass ein Zettel in den Umschlägen doppelt vorhanden ist – und fordert die Schüler auf, diesem Umstand keine Beachtung zu schenken. Die Jugendlichen erhalten also insgesamt sieben, aber nur sechs unterschiedliche Schnipsel. Wie bereits erwähnt, sitzen die Schüler gemäß des regulären Tableaus an Gruppentischen zu drei bis sechs Personen, innerhalb derer sie nun auch arbeiten sollen, womit die Notwendigkeit einer speziellen Gruppeneinteilung entfällt. Die Jugendlichen wiederum rücken zu Beginn der Arbeitsphase ohne Aufforderung Kaisers ihre Tische mit geringem zeitlichem Aufwand so zurecht, dass der räumliche Abstand zwischen den Gruppen vergrößert wird. Dies kann auch als Maßnahme begriffen werden, dem Problem des erhöhten Lärmpegels bzw. der Störung durch Gespräche anderer Teams im Rahmen der Sozialform Gruppenarbeit zu begegnen. Außerdem erschweren die Schüler ihren Klassenkameraden auf diese Weise das sogenannte »Abgucken«. Hier (wie in der gesamten Stunde) wird somit deutlich, dass die Form der Gruppenarbeit in der Klasse bereits »eingespielt« ist. Während der Bearbeitung der Aufgaben geht die Lehrerin in der Klasse umher und unterstützt die Schüler vereinzelt. Nach knapp 20 Minuten unterbricht Kaiser die Arbeitsphase kurz für eine Anweisung in der Öffentlichkeit des Klassenplenums: Hier fordert sie die Jugendlichen auf, in

den kommenden drei Minuten den Einleitungssatz zu schreiben – also zur letzten Aufgabe voranzuschreiten – und macht deutlich, dass sie nach dieser Zeit die Gruppenarbeit beenden wird.

6.1.2 Fokussierte Analyse

Im Anschluss an die Beschreibung der Schlüsselstelle wird die Analyse nun vertieft. Dabei geht es zunächst um die Verständigung der Akteure über die Textform Inhaltsangabe. Anschließend liegt der Fokus der Untersuchung auf den Aufgaben, die die Lehrerin den Schülern im Rahmen dieses Transkriptauszugs erteilt.

Die Inhaltsangabe ist in dieser Klasse bereits im vorangegangenen siebten Jahrgang eingeführt worden. Zu Beginn der Stunde erkundigt sich die Lehrerin nach den diesbezüglichen Kenntnissen der Schüler (Z. 6–8); man könnte auch sagen, sie fragt ihr Textformwissen ab. Bemerkenswert ist, dass die Jugendlichen nun ›aus dem Stand‹ und ohne weitere Hilfsmittel wie z. B. einen Merktzettel zur Verfügung zu haben, Anforderungen der Inhaltsangabe abrufen können. Ihre diesbezüglichen Beiträge werden von Kaiser – mit einer Ausnahme im Zusammenhang einer unernten Schüleräußerung (Z. 44–65) – alle positiv evaluiert (Z. 10–87). Die Lehrerin selbst wiederum nennt keine weiteren Anforderungen, ihre Rolle besteht vor allem darin, das Rederecht zu verteilen, Impulse zu geben (z. B. Z. 78) und Schülerbeiträge zu präzisieren (z. B. Z. 87). Mit anderen Worten: Sie übernimmt hier die Rolle einer Moderatorin. Die eigentlich fachlichen Beiträge zum Unterrichtsgespräch stammen aber von den Schülern. Insgesamt wird deutlich, dass die Jugendlichen ohne größere Unterstützung viele Aspekte der Inhaltsangabe anführen können und ihnen diese bereits vertraut ist.

In ihren Äußerungen wird die Textform nun folgendermaßen bestimmt: Bei der Inhaltsangabe handelt es sich um eine (kurze) Zusammenfassung (bevorzugt) von Texten (Z. 10–15; s. a. Z. 72). Sie gibt die wichtigsten Aspekte eines solchen Textes wieder (Z. 19 f.). Die Inhaltsangabe besteht in der Regel aus zwei bis fünf Sätzen (Z. 25 f.) und es werden keine Gefühle geäußert (Z. 30). Sie wird im Präsens formuliert (Z. 34), wörtliche Rede kommt darin nicht vor (Z. 38). Im Einleitungssatz werden Titel, Verfasser, Art und gegebenenfalls Erscheinungsjahr eines Textes genannt (Z. 47, 67–76), in einem zweiten Satz wird das Thema des Textes aufgeführt (Z. 78–80). Die Handlung wird dann in den folgenden Sätzen wiedergegeben (Z. 85–87).

Diese Bestimmung der Textform verweist auf die ›klassische‹ schulische Inhaltsangabe. Aufgeführt werden sowohl sprachlich-formale Anforderungen wie das Tempus als auch komplexe Anforderungen wie die Kürze und Sachlichkeit der Textwiedergabe. Erwähnenswert ist dabei der sogenannte Einleitungsteil: Dieser besteht gemäß der Bestimmung seinerseits aus zwei Teilen bzw. Sätzen mit unterschiedlicher Zielsetzung und unterschiedlichem Schwerpunkt. Demnach gibt der erste Satz sozusagen formale Kontextinformationen zur Vorlage, wohingegen der zweite auf den Inhalt des Ausgangstextes eingeht (s. dazu den weiteren Verlauf der Stunde und Absch. 6.2).

Nach der Benennung von Anforderungen der Inhaltsangabe kündigt die Lehrerin den Schülern das weitere Vorgehen in der Stunde an und verweist in diesem Zusammenhang auf einen von den Jugendlichen zu bearbeitenden Text. Anschließend erteilt sie ihnen Arbeitsaufträge im Rahmen des Verfassens einer Inhaltsangabe (Z. 87 ff.). Im Folgenden wird nun zunächst der Ausgangstext analysiert, auf dessen Basis die Schüler die Aufgaben

bearbeiten sollen. Vor diesem Hintergrund werden dann die konkreten Arbeitsaufträge näher betrachtet.

5 Beste Geschichte meines Lebens.
Anderthalb Maschinenseiten vielleicht.
Autor vergessen; in der Zeitung gelesen.

4 Zwei Schwerkranke im selben Zimmer.
Einer an der Türe liegend,
einer am Fenster.
Nur der am Fenster kann hinaussehen.
Der andere hat keinen größeren Wunsch
als das Fensterbett zu erhalten.

2 Der am Fenster leidet darunter.
Um den anderen zu entschädigen
erzählt er ihm täglich stundenlang,
was draußen zu sehen ist,
was draußen passiert.

1 Eines Nachts bekommt er
einen Erstickungsanfall.
Der an der Tür könnte
die Schwester rufen.
unterlässt es;
Denkt an das Bett.

3 Am Morgen ist der andere tot;
erstickt.
Sein Fensterbett wird geräumt;
der bisher an der Tür lag,
erhält es.
Sein Wunsch ist
in Erfüllung gegangen.

6 Gierig, erwartungsvoll
wendet er das Gesicht
zum Fenster.
Nichts;
Nur eine Mauer.

Abb. 26: Textschnipsel. Nach: SCHNURRE (1978: 158).

Die Lehrerin teilt den Schülerarbeitsgruppen im Anschluss an den Transkriptauszug einen Briefumschlag mit einem – wie sie es in der Schlüsselstelle ausdrückt – zerschnittenen Text; (Z. 91) aus. Die Jugendlichen erhalten dabei sechs unterschiedliche Textschnipsel, die einen zusammenhängenden Text ergeben sollen (s. Abb. 26): Dazu müssen die durchnummerierten Fragmente in die Reihenfolge 5–4–2–1–3–6 gebracht werden. Die Schnipsel basieren auf einem Text des Autors Wolfdietrich SCHNURRE (1978: 158). Auffällig ist jedoch, dass eine entsprechende Quellenangabe fehlt und sich die Textsegmente in mehrfacher Hinsicht vom Original unterscheiden.

Zunächst zum Originaltext: Dieser stammt aus dem Werk »Der Schattenfotograf« (1978; zuletzt 2010 neu aufgelegt), das aus vielen unterschiedlichen Elementen besteht. So finden sich darin u. a. Tagebucheinträge, in denen Begebenheiten mitgeteilt und verarbeitet werden, biographische Erinnerungen aus der Jugendzeit, Reflexionen des eigenen Denkens und Schreibens, Gedanken über Literatur und den Literaturbetrieb, Aphorismen, Zitate, Kurzgeschichten, Gedichte, Notizen zu geplanten Werken und Erzählfragmente. Aufgrund dieser Vielfalt entzieht sich das Buch einer klaren Einordnung. Auffallend sind aber die vielen Datumsangaben. Peter HÄRTLING (1979: 205) merkt an, dass das Werk deshalb auf den ersten Blick wie das Tagebuch eines halben Jahrs erscheine, jedoch diese »Daten

trügen. [...] Die fixierte Frist bedeutet nichts. Sie wird aufgehoben und dennoch ernst genommen als ›Arbeitszeit‹. Erfahrene Jahrzehnte türmen sich in der Enge eines halben Jahrs.« SCHNURRES (1978) Buch erhält damit den Charakter eines auf der Folie im Laufe seines Lebens gewonnener Erkenntnisse angefertigten Logbuchs ereignisreicher Monate.

Die Texte und Textskizzen selbst sind in Kapiteln zusammengestellt. Der Text, um den es hier geht und der die Vorlage für die Schnipsel bildet, findet sich im fünften Kapitel mit der Überschrift »Die Tür in der Mauer«. Er trägt aber keinen eigenen Titel.²⁷⁴ Im Unterschied zum Abdruck auf den Schnipseln handelt es sich um einen Fließtext ohne Absätze. Der Text kann in zwei Teile gegliedert werden: Er enthält eine extra- und eine intradiegetische Ebene (s. dazu MARTÍNEZ & SCHEFFEL 2007: 75 f.), die hier als einleitender Erzählrahmen und als Binnengeschichte bezeichnet werden sollen. Der äußerst kurze Text, in dem der Erzähler die »beste Geschichte meines Lebens«, die er »in der Zeitung gelesen« (SCHNURRE 1978: 158) habe, mitteilt, ist wie das gesamte Werk nicht einfach zu fassen. So suggerieren die einleitenden Sätze, dass es sich um die ›bloße‹ Wiedergabe einer fiktiven Geschichte oder gar realen Begebenheit – sozusagen um eine Nacherzählung – handelt.²⁷⁵ Zugleich ist die literarische Gestaltung der scheinbaren Wiedergabe aber unverkennbar, so dass der Text (trotz einiger dafür untypischer Elemente) der Kurzgeschichte oder Anekdote nahe steht.

In der eigentlichen »Geschichte« wird die Situation von zwei Kranken dargestellt, die ein Zimmer in einem Hospital teilen. Sie ist nur auf den ersten Blick banal und alltäglich, vielmehr weitet sie sich aus »zu einem existentiellen Paradigma, in dem elementare menschliche Antriebe, Neid, Mißgunst, Schuld bis hin zum moralischen Versagen, zum Vorschein kommen« (DURZAK 1983: 149). Dabei sind die in dem höchst verdichteten Text aufgegriffenen Themen vielfältig, sie reichen von der Macht der Phantasie bis zur allgemeinen Begrenztheit von Wissen – auch Bezüge zum Platon'schen Höhlengleichnis sind erkennbar (s. ebd.). Durch den Erzählrahmen jedoch wird – und das reflektiert DURZAK (1983) z. B. nicht – auch die Binnengeschichte in ein neues Licht gerückt: Mittels dieses Rahmens gibt der Erzähler einen Hinweis darauf, welche Bedeutung die Geschichte von den Kranken für ihn selbst hat. Außerdem werden indirekt auch die Form der Erzählung sowie die Arbeit und Quellen eines Erzählers zum Thema gemacht: Damit kann der Hinweis auf die »beste Geschichte« (SCHNURRE 1978: 158) auch als Motiv für die Literarisierung des Stoffes oder als (seltener) Ausdruck der Zufriedenheit mit dem eigenen Schaffen gelesen werden.

Zugleich lassen sich mit dem Wissen um die autobiographischen Elemente des Buchs auch Bezüge der »Geschichte« zum Autor des Textes selbst herstellen. So erzählt Schnurre unmittelbar vor der Geschichte zum einen von seinem Klinikaufenthalt im Zusammenhang einer schweren Krankheit und dabei von Tagträumen sowie der von ihm erfahrenen psychischen Hilflosigkeit, zum anderen eine Begebenheit aus dem Zweiten Weltkrieg (an

²⁷⁴ Demgegenüber werden dem Text in verschiedenen Lehrwerken, in denen er abgedruckt ist, unterschiedliche Titel auf der Basis von Teilen des Textes – z. B. die Überschrift »Was draußen passiert« (bei EICHHEIM & al. 2005: 245) – verliehen. Eine filmische Umsetzung dieses Textes wiederum ist betitelt mit: »Die beste Geschichte meines Lebens« (Regie: Petja Obuchoff, Matthias Hübner, Frederike Wagner und Wanja Wotschak; s. <http://www.possible.is/index.php?id=projekte&id2=beststory>, zuletzt überprüft am 12.07.2011). Bemerkenswert ist hierbei noch, dass der Erzählrahmen des Bezugstextes in dem Kurzfilm ausgeklammert wird.

²⁷⁵ S. im Zusammenhang einer solchen ›Erzähltechnik‹ auch HAUSENDORF & KESSELHEIM (2008: 192) zu Johann Wolfgang von Goethes Briefroman »Die Leiden des jungen Werthers«.

dem er als Soldat teilnahm), bei der Soldaten nicht gegeneinander, sondern um Süßigkeiten kämpfen und dabei einander töten (ebd.: 157 f.). Unmittelbar nach der Geschichte erzählt er von einem Besuch seines Vaters im Krankenhaus und dabei insbesondere über die Kraft von Erinnerungen. Deshalb kann man sich auch fragen, ob Schnurre hier nicht das am eigenen Leib Erfahrene – tödliche Auseinandersetzungen um Privilegien, die schwere Krankheit und die Phantasie als Möglichkeit, dem Leiden zu entfliehen – literarisch verarbeitet und seine Person hinter einem Erzähler verbirgt, der eine Geschichte »gelesen« hat. Wie im gesamten »Schattenfotograf« gehen auch hier, so kann man vermuten, autobiographische und fiktive Elemente Hand in Hand.

Die Binnengeschichte selbst wird in wenigen Worten erzählt. Sie ist einfach aufgebaut und der Stil wirkt teilweise protokollarisch: DURZAK (1983: 149) spricht treffend von einem »kurze[n] Inhaltsstenogramm«. Eine gewisse »strukturelle« Komplexität entsteht aber durch die Einbettung der Geschichte von den Kranken in den Erzählrahmen. Dabei wird die Deutung des Textes erschwert durch den unklaren Status dieses Rahmens: Offen ist, ob man »lediglich« einen Erzähler oder gar die Stimme Schnurres vernehmen kann. In jedem Fall verändert der Erzählrahmen auch ohne Kenntnis des Werks, aus dem die Geschichte stammt, den »Charakter« des Textes, insofern der Autor/Erzähler hier auf sich selbst verweist. So kann die »beste Geschichte« (SCHNURRE 1978: 158) ohne das Wissen um die Textquelle z. B. als persönliche Notiz oder Tagebucheintrag gelesen werden. Resümierend lässt sich also festhalten, dass der Text durchaus anspruchsvoll ist, allerdings weniger in »inhaltlicher« Hinsicht als vielmehr im Hinblick darauf, den Aufbau und die möglichen Bezüge zu erfassen.

Auf den Textschnipseln, welche die Lehrerin verteilt, finden sich nun weder konkrete bibliographische Angaben noch sonstige Hinweise zu Autor und Quelle (s. Abb. 26). Auch im Unterricht erhalten die Schüler keine solchen Informationen zum Ausgangstext – das Interview deutet gar darauf hin, dass Kaiser selbst die Textquelle nicht (mehr) bekannt ist (s. K_o: Z. 245 ff.). Zumindest die Schüler (und allem Anschein nach auch die Lehrerin) arbeiten also ausschließlich mit den Informationen, die die Textschnipsel hergeben. Diese unterscheiden sich in vielfacher Hinsicht vom Original. Auffälligste Differenz ist sicherlich die Segmentierung in sogenannte Textschnipsel. So ist der Schnurre-Text in ein Textverarbeitungsprogramm übernommen und dort entsprechend verändert worden. Auch variieren an mehreren Stellen die Groß-/Kleinschreibung, die Schreibung von ss/ß sowie die Interpunktion; außerdem wurde ein Wort – »hat« im Schnipsel mit der Nummer 4 – hinzugefügt. Während man darin ein Anzeichen für einen »laxen« Umgang mit dem Original sehen könnte, sprechen die offenbar bewusst eingefügten Absatzumbrüche für die Absicht zur teilweisen Neugestaltung des Textes. Fraglich ist in diesem Fall jedoch, ob damit speziell »ästhetische Ansprüche« verfolgt werden. Durch die Umbrüche erhält der Text das Erscheinungsbild eines Gedichts (s. dazu auch die Eigenschaften, die BURDORF (1995: 20) einem Gedicht definitionsgemäß zuschreibt). Darüber hinaus weisen die Schnipsel jeweils eine typographisch ausgezeichnete Ziffer auf, die sich ebenfalls nicht im Original findet – Zweck der hinzugefügten Ziffern ist es wohl, eine Verständigung über die angemessene Reihenfolge der Textschnipsel zu vereinfachen. Weder in der Stunde noch im Interview thematisiert Kaiser aber die Veränderungen des Originals (was ein Indiz dafür ist, dass ihr diese gar nicht bewusst sind und was auch die Annahme zu ihrer Kenntnis der Textquelle stützt).

Auf der Basis dieser ersten Betrachtung des Textes (s. zu weiteren Ausführungen die Analysen der Schlüsselstellen K_2 und K_3) sind nun die von den Schülern zu bearbeitenden Aufgaben zu untersuchen. Sie sollen *erstens* die Textschnipsel in »eine logische Reihenfolge« bringen, *zweitens* anhand des auf diese Weise entstandenen Textes die sogenannten W-Fragen beantworten und schließlich *drittens* einen Einleitungssatz für »die« (Abb. 25) Inhaltsangabe formulieren. Damit wird bereits angedeutet, dass die Arbeitsaufträge letztlich auf die Anfertigung einer kompletten Inhaltsangabe hinauslaufen. Diese Aufträge werden nun näher betrachtet.

Ad 1) Im Zusammenhang der ersten Aufgabe stellt sich vor allem die Frage, ob es mehrere plausible Lösungsmöglichkeiten gibt. Die Analyse der Textschnipsel zeigt nun, dass der Originaltext so segmentiert wurde, dass mit dem Ziel, eine kohärente Geschichte zu erhalten, kaum variable Reihenfolgen der Schnipsel möglich sind. Eine Ausnahme bildet allerdings das Segment mit der Nummer 5, das ausschließlich den erzählerischen Rahmen der Geschichte von den zwei Kranken enthält. Dieser Rahmen könnte aus Sicht einer »logische[n]« Geschichte sowohl am Anfang als auch am Ende des Gesamttextes stehen – wie die Lehrerin im Interview ebenfalls anmerkt (s. K_o: Z. 267–270). Somit ist es für die Schüler nicht möglich, ohne weitere Informationen eine abschließende Entscheidung über die richtige (d.h. hier die dem Original entsprechende) Reihenfolge der Schnipsel zu treffen – insofern ist es auch wenig überraschend, dass die Lehrerin den Gruppen bei der Bearbeitung dieses Arbeitsauftrags im weiteren Verlauf der Stunde tatsächlich vor allem Hinweise zur Einordnung des Textsegments Nummer 5 gibt.²⁷⁶

Die Präsentation eines Ausgangstextes in Form von Schnipseln kann, je nach Zielsetzung und Ausgangstext, unterschiedliche Lernfunktionen erfüllen (s. zum Einsatz einer solchen Aufgabe in Lernsituationen auch KÖSTER (2007: 17) und in Leistungssituationen KÖSTER (2012: 268)). Die Chancen und Grenzen einer solchen Textarbeit können aber nur vor dem Hintergrund des je konkreten Textes und der weiterhin zu bearbeitenden Aufgaben abgeschätzt werden. In diesem Fall kann die Aufgabe, den Text vor der weiteren Arbeit mit ihm zunächst einmal zusammenzusetzen, das Bewusstsein der Schüler dafür schärfen, dass die einzelnen Textteile einen unterschiedlichen »Status« haben (s. a. K_o: Z. 251–253), denn der Schnipsel mit der Nummer 5 kann unterschiedlich eingeordnet werden und ist damit offenbar »anders« als die übrigen Segmente. Mit anderen Worten: Wenn es darum geht, die Jugendlichen für Textaufbau und -gestaltung zu sensibilisieren, kann die Einsicht, dass die Schnipsel unterschiedlich zusammengesetzt werden können, aber dennoch jeweils einen schlüssigen (kohärenten) Text ergeben, durchaus förderlich sein. Aufgrund der fehlenden Informationen zur Textquelle besteht aber auch die Gefahr, dass die Schüler die Bedeutung des Schnipsels Nummer 5 verkennen und ihn als bloßes »Anhängsel« der »eigentlichen« Geschichte wahrnehmen. Wenn der Schnipsel bei der weitergehenden Textarbeit dann sozusagen ausgeblendet wird, kann letztlich der Eindruck einer Beliebigkeit im Umgang mit dem Ausgangstext entstehen.

Ad 2) Die Schüler sollen anhand des zusammengesetzten Textes die sogenannten W-Fragen beantworten. Sie werden konkret dazu aufgefordert, die Fragen »wer? wo? wann? was?« (Abb. 25) zu bearbeiten. Das Besondere in diesem Fall ist, dass die Fragen – vorausgesetzt,

²⁷⁶ Auf diese Weise gewährleistet Kaiser auch die Vergleichbarkeit der später von den Jugendlichen angefertigten Textwiedergaben, da alle Schüler sich dabei auf den gleichen Ausgangstext (also auf die gleiche Reihenfolge der Textschnipsel) beziehen.

man möchte den gesamten Text mit Erzählrahmen und Binnengeschichte erfassen – mehrere Antworten zulassen / erfordern. Im Zusammenhang des *Erzählrahmens* stellen die Fragen eine besondere Herausforderung dar: So zeigt sich auf der einen Seite rasch, dass die W-Fragen – die vor allem dazu geeignet sind, Handlungsabläufe zu erfassen – zum großen Teil nicht sinnvoll beantwortet werden können (s.a. Absch. 1.2). Auf der anderen Seite werden die Schüler hier kaum in der Lage sein, die (oben herausgestellte) Komplexität der Frage danach, »wer« im Erzählrahmen eigentlich spricht, zu erfassen, da Informationen zur Textquelle fehlen und mögliche autobiographische Bezüge somit im Dunkeln bleiben. Im Zusammenhang der *Binnengeschichte* wiederum können die oben genannten W-Fragen allenfalls vage beantwortet werden. So zielen die Fragen vor allem auf Personal, Ort und Zeitpunkt der Handlung sowie den Handlungsverlauf selbst. Allerdings ist im Text »lediglich« von zwei Kranken die Rede, als Ort der Handlung wird indirekt auf ein Zimmer in einem Krankenhaus verwiesen, Angaben zum Zeitpunkt fehlen völlig. Man kann zudem davon ausgehen, dass mit den entsprechenden Fragen der Kern des Textes nicht erfasst werden kann. Einzig die Frage »was« mag für die (weitere) Textarbeit von Bedeutung sein.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Informationswert von Antworten auf die W-Fragen im Falle des vorliegenden Textes nur beschränkt ist. Ihre Beantwortung *kann* dennoch Sinn machen, wenn es darum geht, sich die Komplexität des Textes bewusst zu machen. Gerade die Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Fragen könnten den Anlass für eine vertiefte Textauseinandersetzung bilden – damit wäre die Bearbeitung der Fragen auch schon Teil einer weitergehenden Textarbeit. In der Stunde entsteht jedoch eher der Eindruck, dass mit ihnen »nur« ein erster Zugang zum Text gewonnen und die dritte, von den Schülern zu bearbeitende Aufgabe vorbereitet werden soll. Und so birgt die Aufgabe zu den W-Fragen eine »Falle«. Ohne weitere Hinweise können solche Schüler, die davon ausgehen, dass die Bearbeitung der Fragen keiner besonderen »Konzentration« bedarf, dazu verleitet werden, den Erzählrahmen auszublenden und das Augenmerk nur auf die Binnengeschichte zu richten: Insofern *kann* die zweite Aufgabe auf eine falsche Spur führen, bei der das »Sperrige« des Textes ausgeklammert wird.

Ad 3) Schließlich verlangt der letzte Arbeitsauftrag von den Schülern, einen Einleitungssatz zu einer Inhaltsangabe zu verfassen. Wie bereits angemerkt, ist in dieser Klasse ein ganz bestimmtes Modell dieses Satzes eingeführt worden: Demzufolge gibt der Einleitungssatz Auskunft zu Autor und Titel sowie Erscheinungsjahr und Art eines Textes. Bedeutsam ist nun, dass das Thema des Textes hier noch nicht zur Sprache kommen muss (Z. 47–82; s. a. K_o: Z. 218–221). D.h., die Schüler sind im Rahmen der Anfertigung des Einleitungssatzes dazu aufgefordert, Angaben zum Kontext der Kurzgeschichte zu machen, müssen dabei aber nicht auf den Textinhalt eingehen.²⁷⁷

Diese Aufgabe stellt aus zwei Gründen eine besondere Herausforderung dar. Zum einen ist es generell nicht einfach, einen stilistisch »eleganten« Satz zu formen, in dem vor allem bibliographische Angaben zum Ausgangstext gemacht werden, ohne auf den Inhalt der Vorlage einzugehen – und ohne die umständliche Lösung zu wählen, die Inhaltsangabe selbst zu erwähnen (z. B. »Dieser Inhaltsangabe liegt ein Text von XY zugrunde«). Zum anderen ist ein solcher Einleitungssatz in diesem Fall schwierig, da im Grunde keine gesicherten

²⁷⁷ Insofern ist das Vorgehen Kaisers in dieser Stunde, die Schüler noch vor der Anfertigung der »eigentlichen« Inhaltsangabe einen Einleitungssatz verfassen zu lassen, nicht direkt mit dem Vorgehen der Lehrkraft Hartmann zu vergleichen: Dieser verlangt von den Schülern, vor der Anfertigung des Hauptteils einen Einleitungssatz zu erstellen, in dem es auch schon um das Thema des Ausgangstextes geht (s. Absch. 4.1).

Angaben zum Ausgangstext gemacht werden können. Das wird deutlich vor dem Hintergrund der Analyse des Transkriptauszugs und des Arbeitsmaterials. Dabei wurde herausgestellt, dass die Schüler weder im Unterrichtsgespräch noch auf den Textschnipseln Informationen zur Quelle, zum Verfasser und zum Publikationszusammenhang des Textes erhalten. Vorausgesetzt, dass es sich bei den Schülern dieser Klasse nicht um Kenner des Werks von Wolfdietrich Schnurre handelt, ist somit anzunehmen, dass sie ohne weitere Hilfsmittel (die in dieser Stunde auch nicht zum Einsatz kommen) keine Angaben zu Autor sowie Titel und Erscheinungsjahr des Textes machen können. Eine Bestimmung der Textart wiederum ist durch den Umstand erschwert, dass den Schülern das Wissen um den ›Status‹ des Erzählrahmens, der für die naheliegende Einordnung als Kurzgeschichte gewissermaßen untypisch ist und zu anderen Bestimmungsversuchen führen kann, fehlt.

Insofern kann die Anfertigung eines Einleitungssatzes aber die Einsicht fördern, dass entscheidende Informationen zum Ausgangstext fehlen – und im Anschluss das Bemühen auslösen, solche Informationen in Erfahrung zu bringen. Somit hat die Aufgabe durchaus das Potenzial, entscheidende Probleme der Ausgangslage bei der Textwiedergabe vor Augen zu führen. Bleiben die Hintergründe der Textvorlage (auch im Zusammenhang der später anzufertigenden Inhaltsangaben) jedoch unbekannt, kann das zu Schwierigkeiten führen: Gerade in diesem Fall hängt das Textverständnis in nicht unerheblichem Maße von Kenntnissen der Textquelle ab. Und insofern die Funktion der Inhaltsangabe auch darin liegt, Texte verfügbar zu machen (s. Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 27 ff.), sind ›formale‹ Angaben zu einem Text – die eine Einordnung desselben ermöglichen – durchaus von Bedeutung. Aus philologischer ebenso wie aus literaturdidaktischer Perspektive wiederum ist das dauerhafte Vorenthalten von verfügbaren Kontextinformationen zu einem Text generell problematisch (und das gilt auch, wenn der Text nur Mittel zum Zweck ist, um z. B. eine Textwiedergabeform einzuüben).

Die Untersuchung der Arbeitsaufträge lässt sich nun wie folgt resümieren: Die Bearbeitung der Aufgaben kann dazu beitragen, das Bewusstsein für die Komplexität des Bezugstextes zu schärfen und Teile der Textform Inhaltsangabe einzuüben. Die Aufgaben bieten jedoch nur eingeschränkte Möglichkeiten, die Arbeit am Text selbst voranzubringen: Vielmehr konnte – indem mögliche Lösungen der Aufgaben auf der Basis der den Akteuren zur Verfügung stehenden Angaben zur Vorlage durchgespielt wurden – gezeigt werden, inwiefern sich die fehlenden Informationen zum Ausgangstext negativ auf die gesamte Textarbeit und die Chancen, die Vielschichtigkeit der Vorlage zu erfassen, auswirken können. Die Analyse des weiteren Unterrichts – in diesem Fall der Schlüsselstellen K_2 und K_3 – soll deshalb zu einer Klärung der in diesem Abschnitt aufgeworfenen Fragen beitragen: Von besonderem Interesse ist, auf welche Weise (1) mit dem Textschnipsel Nummer 5 bzw. dem Erzählrahmen, (2) mit den nur spärlichen Informationen des Ausgangstextes zu den sogenannten W-Fragen und (3) mit den fehlenden Angaben zur Quelle der Kurzgeschichte weiter verfahren wird.

6.2 Die Schlüsselstelle K_2: »Genau, das wäre so das Thema.«

6.2.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

In dem vom Transkriptauszug K_2 dokumentierten Unterrichtsausschnitt bespricht die Lehrerin mit den Schülern zunächst die von ihnen in einer Gruppenarbeit angefertigten Einleitungssätze für eine Inhaltsangabe. Anschließend verhandeln die Akteure im Plenum das Thema der Textvorlage (s. Abb. 26). Am Ende erteilt Kaiser den Jugendlichen den Auftrag, eine vollständige Inhaltsangabe anzufertigen.

Die Schlüsselstelle stammt aus der Mitte der in dieser Klasse aufgezeichneten Doppelstunde: Im Anschluss an den Transkriptauszug K_1 bearbeiteten die Schüler in Gruppen mehrere Aufgaben, die auf die Anfertigung eines Einleitungssatzes mit formalen Informationen zu einer veränderten Fassung eines Texts von Wolfdietrich SCHNURRE (1978: 158) hinauslaufen. Die Gruppenarbeitsphase dauert ungefähr 25 Minuten.

Zu Beginn des Transkriptausschnitts K_2 signalisiert Kaiser nun, diese Phase beenden und die kommunikative Ordnung des Plenumsunterrichts wiederherstellen zu wollen (Z. 3f.). Dann ruft sie einzelne Schüler, die sich weiterhin miteinander unterhalten und ihre Aufmerksamkeit noch nicht den Äußerungen der Lehrerin widmen, beim Namen (Z. 4–9). Nachdem diese ihre Gespräche eingestellt haben und es in der Klasse leiser geworden ist, fragt Kaiser mit Blick auf die von den Schülern in Gruppen bearbeiteten Aufgaben: *welche schwierigkeiten, gab=s beim einleitungssatz-* (Z. 10). Dann spricht sie Eduard an und fragt ihn: *haste das mitbekommen in deiner gruppe,* (Z. 11). Der Schüler antwortet darauf ohne Zögern. Allerdings ist der erste Teil seines Beitrags unverständlich, da er lispelt und sich mehrfach verhaspelt; im zweiten Teil seines Beitrags macht er dann deutlich, dass seine Gruppe *keine probleme* gehabt. (Z. 15) *habe*. Die Lehrerin erklärt daraufhin: *ja. hier ham jetzt im moment frauke und ramona probleme, weil ihr meint, ihr werdet die ganze zeit gefilmt und müsst irgendwas tun, um den film interessanter zu machen ne,* (Z. 17–19). Sie geht hier auf Eduards Äußerung inhaltlich nicht weiter ein, sondern greift nur ein Stichwort daraus auf, um die Schülerinnen Frauke und Ramona, die Grimassen schneiden und offensichtlich nicht am Hauptdiskurs partizipieren, zu maßregeln. Ramona verteidigt sich nun aber gegen die Ermahnung der Lehrerin: *nein, wir ham am anfang immer mitgearbeitet.* (Z. 21). Kaiser reagiert darauf spöttisch: *dann muss ich immer (.) geguckt haben, wenn ihr=s nich getan habt. das is die reinste ungerechtigkeit.* (Z. 23f.).

Im Anschluss verweist Claudia darauf, dass ihre Gruppe beim Anfertigen des Einleitungssatzes Schwierigkeiten damit hatte, dass im Ausgangstext kein Verfasser genannt wurde, *(---) also nur so ähm autor vergessen, (1.5) UND dass da halt auch kein, (---) äh ne ÜBERSchrift, also kein titel war,* (Z. 31f.). Sie stellt damit heraus, dass Informationen zur Quelle der Textvorlage fehlen. Die Lehrerin begleitet den Beitrag der Schülerin mit zustimmenden Signalen und evaluiert ihn im Anschluss positiv (Z. 29, 34). Kaiser erklärt dann, an ihre Beobachtungen in der Gruppenarbeitsphase anknüpfend: *und dieses problem, (-) hab ich den eindruck, ham alle gelöst.* (Z. 34f.). Im

Anschluss gibt sie sinngemäß zu verstehen, dass die Schüler reihum ihre Einleitungssätze vorstellen sollen und fordert Peer auf, mit dem Vorlesen zu beginnen (Z. 35f.).

Der Schüler trägt nun vor: ein unbekannter erzähler berichtet über zwei schwerkranke menschen. (Z. 38f.). Kaiser reagiert darauf mit der Frage was fehlt? (Z. 41), auf die Claudia antwortet: der (.) TITEL; (Z. 43). Die Lehrerin ratifiziert den Beitrag, woraufhin Ellen, ein Mitglied aus der Gruppe Peers, unaufgefordert einwendet: da gab=s keinen, (Z. 47). Die Lehrerin fällt ihr dabei ins Wort: dass es gar keinen GAB, (--) aber, (1.5) ART des textes fehlt auch, (---) art des textes fehlt auch, (3.0) versucht das nochmal zu ergänzen, (Z. 49–51). Damit macht sie zum einen deutlich, dass in der Inhaltsangabe mitgeteilt werden soll, dass die Vorlage keinen Titel hat. Zum anderen erklärt sie, dass in dem Schülertext auch Angaben zur Art des Textes fehlen. Schließlich fordert sie die Jugendlichen aus der Gruppe auf, diese Informationen nachzutragen.

Dann ruft sie Götz, den Schüler einer anderen Gruppe, zum Vorlesen auf, unterbricht diesen Aufruf aber und wendet sich wieder der Gruppe von Peer zu, die währenddessen andeutet, dass noch Unklarheiten bezüglich der Anweisungen Kaisers bestehen (Z. 50–42). Nun erteilt sie dieser Gruppe mit einer Geste das Rederecht, woraufhin deren Mitglieder zunächst etwas untereinander besprechen. Anschließend fragt Peer laut: was is jetzt (.) die ART des textes, (Z. 54). Darauf sagt sie die Lehrerin augenblicklich: !KURZ!GESCHICHTE, (Z. 56). Im Anschluss macht Ellen abermals unaufgefordert einen Einwand geltend – sie wird aber zunächst von der Lehrerin unterbrochen, die ihre Klassenkameraden, die teilweise Nebengespräche führen, zur Einhaltung der kommunikativen Ordnung auffordert (Z. 63–68). Anschließend erhält Ellen wieder das Wort. Diese weist nun auf Elemente hin, die im Einleitungssatz zu nennen sind: eigentlich sollen ja auch immer ähm so AUtor und ähm, (-) ähm also HERkunft des textes und JAHRES, äh zahl, (Z. 70f.). Bevor sie ihren Beitrag zu Ende führen kann, fällt ihr Kaiser mit der Aussage wenn man=s hat- (Z. 73) abermals ins Wort. Damit gibt die Lehrerin zu verstehen, dass die von Ellen angesprochenen Informationen zur Textvorlage nur dann gegeben werden können, wenn sie bekannt sind. Die Schülerin fährt aber ohne Unterbrechung fort: äh jahreszahl und so, aber es stand da alles, es stand nur irgendwo in der ZEItung gelesen, vielleicht der beste text, den ich je gelesen hab und ähm (---) autor vergessen oder so, also (Z. 75–77). Damit geht Ellen auf den in Abschnitt 6.1 Erzählrahmen genannten Teil der Textvorlage ein und bemüht sich mit Blick darauf offenbar um den Nachweis, dass viele Angaben zur Textquelle und -veröffentlichung fehlen. Dabei erscheint ihre Äußerung auch als Versuch, den von ihrer Gruppe angefertigten Einleitungssatz zu »rechtfertigen«. Bevor Ellen ihren Beitrag beenden kann, erklärt Kaiser aber: JA, da muss man dann jetzt versuchen, mit diesen spärlichen informationen einen EINleitungssatz hinzukriegen. (Z. 79f.).

Ellen signalisiert nun, diese Äußerung zu akzeptieren, woraufhin die Lehrerin Elmar zum Vorlesen des in seiner Gruppe erstellten Einleitungssatzes auffordert. Der Schüler trägt vor: in dieser kurzgeschichte handelt es sich um zwei schwerkranke. (Z. 86). Kaiser fragt ihn im Anschluss, ob er selbst gemerkt habe, was noch fehle. Elmar antwortet darauf: ja, autor. (Z. 90). Die Lehrerin gibt ihm

dann zu verstehen, dass noch mehr fehlt: und? (Z. 92). Nun erklärt der Schüler: und Titel. (Z. 94). Kaiser bestätigt Elmar daraufhin – gut. selber gemerkt. (Z. 96) – und fordert die Gruppe auf, die entsprechenden Informationen nachzutragen: könnt ihr noch einbauen. (Z. 96). Anschließend ruft sie Ursula – eine Schülerin aus der Gruppe von Götz – auf. Diese trägt folgenden Einleitungssatz vor: ein unbekannter Autor schrieb diese Kurzgeschichte ohne Titel; der ähm in der, (-) es um ZWEI SCHWERKranke Menschen (.) handelt; (Z. 99–101). Während die Schülerin im Anschluss verhalten sowie für die anderen Akteure kaum hörbar das Wort »sich« ergänzt und damit offenbar ihren Text korrigieren möchte (Z. 101), orientiert die Lehrerin ohne weitere evaluierende Bemerkungen umgehend auf einen sprachlichen Fehler des von Ursula vorgetragenen Satzes: nee, (-) nicht HANdelt- sondern? (Z. 103). Daraufhin rufen mehrere Schüler »geht« in die Klasse, was Kaiser zustimmend kommentiert (Z. 105–109). Damit wird der Gruppe um Ursula deutlich gemacht, dass das letzte Wort ihres gemeinsam angefertigten Einleitungssatzes entsprechend zu ersetzen ist.

Die Lehrerin ruft dann Dana zum Vorlesen auf. Diese Schülerin schaut in ihrem nun folgenden Beitrag nur sporadisch auf ein Textblatt, sie scheint nicht abzulesen, sondern sozusagen aus dem Gedächtnis die Arbeitsergebnisse der Gruppe zu rekapitulieren. Dafür spricht auch, dass sie sich zu Beginn ihres Beitrags mehrfach verhaspelt: der Titel und der autor, äh=also in dieser geschichte, (-) ähm:, (.) geht es ähm um einen AUtor, äh gibt gibt=es keinen (.) titel und keinen autor- und ähm es geht um zwei (.) schwerkranke menschen; (Z. 111–114). Kaiser scheint den letzten Teil des Beitrags akustisch nicht verstanden zu haben und lässt ihn von Dana wiederholen (Z. 116–118). Im Anschluss äußert sie sich zustimmend zum Beitrag der Schülerin und ruft Clemens auf, einen Schüler aus derselben Gruppe, welcher per Handzeichen das Rederecht begehrt. Dieser trägt nun seinerseits einen Einleitungssatz vor: in DIEser kurzgeschich-te gibt es weder autor noch titel. (Z. 122). Dieser Satz erwähnt im Unterschied zu dem von Dana nicht die Figuren aus der Textvorlage. Daraufhin kommt es zu einem kurzen Dialog zwischen der Lehrerin und den Schülern der Gruppe, der nur vor dem Hintergrund von weiteren Informationen zur Unterrichtsstunde verständlich wird: Der von den Jugendlichen zu bewältigende Arbeitsauftrag lautete, in der Gruppe gemeinsam einen Einleitungssatz anzufertigen, wobei die Lehrerin besonderen Wert auf die Zusammenarbeit der Schüler legte (s. K_1: Z. 138 f.). Obwohl Clemens und Dana als Mitglieder derselben Gruppe nun beide einen Einleitungssatz vortragen, scheinen in der Gruppe nicht mehrere solcher Sätze verfasst worden zu sein. Offenbar ist es so, dass Dana bei der Präsentation des von den Schülern gemeinsam angefertigten Satzes durcheinander kommt und Informationen ergänzt, die nicht niedergeschrieben wurden. Daraufhin fühlt sich Clemens wohl »berufen«, den tatsächlich gemeinsam verfassten Satz noch einmal vorzulesen – und dieser Satz geht, anders als Dana in ihrem Beitrag, nicht auf den Inhalt des Ausgangstextes ein.

Die Lehrerin wiederum scheint nun zwar auch anzunehmen, dass beide Schüler sich auf den gleichen, von der Gruppe angefertigten Satz beziehen, aber davon auszugehen, dass Clemens bei seinem Textvortrag die von Dana aufgeführten Informationen zu den Figuren aus der Vorlage schlicht vergessen hat. Dementsprechend fordert sie eben diese Informationen im Anschluss an Clemens' Beitrag ein: und- (---) jetzt hat dana

noch was gesagt, da kommt doch noch was hi' (Z. 124).²⁷⁸ Die Schüler aus der Gruppe machen nun aber sinngemäß deutlich, dass die von der Lehrerin angesprochenen Informationen nicht in dem gemeinsam angefertigten Einleitungssatz genannt werden (Z. 126 ff.). Daraufhin gibt die Lehrerin zu verstehen, den Satz (auch) in der von Clemens vorgetragenen Form zu akzeptieren: ah so, es steht bei euch nich. gut. (Z. 134). Sie ruft dann Jutta auf, die folgenden Einleitungssatz vorträgt: diese kurzgeschichte ohne titel wurde von einem unbekannten autor geschrieben. (Z. 137 f.).

Kaiser ratifiziert diesen Beitrag umgehend und resümiert dann die Bearbeitung der Schreibaufgabe durch die Schüler bzw. deren Umgang mit den damit verbundenen, anfangs genannten Schwierigkeiten: DAS habt ihr schon mal gut gelöst- (Z. 140). Anschließend leitet sie zum zweiten Satz der Inhaltsangabe über und fragt: was muss man !DA! nennen? (Z. 142 f.). Sie ruft dann Young-Nam auf, der antwortet: einführungsperspektive- (Z. 145). Die Lehrerin erklärt ihm nun, dass er die erzählperspektive, (Z. 147) meine, was der Schüler bejaht (Z. 149). Den so spezifizierten Beitrag lehnt Kaiser jedoch ab: das meinte ich jetzt im moment nicht; (Z. 151). Daraufhin meldet sich Young-Nam erneut. Die Lehrerin wartet nun einige Sekunden, in denen allerdings kein anderer Schüler eine Meldung anzeigt. So erteilt sie abermals Young-Nam das Rederecht, der erklärt: thema des textes, (Z. 154). Diese Antwort evaluiert Kaiser positiv. So erklärt sie: genau, worum geht=s in diesem text, (-) ich finde, das is immer das schwerste; (-) wer, und wo, und was kann man schnell aufschreiben; aber was ist das THEMA, warum [sic] geht=s, (Z. 156–158). Damit macht sie deutlich, dass sie die Beantwortung der sogenannten W-Fragen als vergleichsweise einfach einschätzt, die Nennung des Themas eines Textes aber als hohe Anforderung begreift. Nun melden sich mehrere Schüler: Sie fassen die Äußerungen der Lehrerin als Aufforderung auf, etwas zum Thema des Textes zu sagen.

Zunächst erhält Claudia das Rederecht. Sie führt aus, es gehe um zwei Menschen, die sehr krank seien, auf der gleichen Krankenstation liegen und der Eine sei benachteiligt, weil er nicht am Fenster liege, und der Andere liege halt am Fenster. Das finde der Eine ganz toll und würde auch gern dahin. Und deshalb sage er nicht der Krankenschwester Bescheid, dass es seinem Zimmergenossen ganz schlecht gehe (Z. 161–167). Die Lehrerin erklärt der Schülerin im Anschluss: und jetzt hast du für die nennung des themas mindestens vier sätze gebraucht, (Z. 169). Daraufhin wendet Claudia ein: oder zwei lange; (Z. 172). Dies ist womöglich nicht ganz ernst gemeint, Kaiser jedenfalls fasst die Äußerung offenbar scherzhaft auf. Sie lacht und sagt dann: aber es sollte n bisschen kürzer sein, und DAS IS das schwere daran. (-) du ha' bist auf=m richtigen WEG claudia. (Z. 174–176). Damit präzisiert die Lehrerin, inwiefern sie die Nennung des Themas eines Textes als Herausforderung betrachtet. Außerdem ermutigt sie die Schülerin und ihre Klassenkameraden indirekt zu weiteren Wortmeldungen.

²⁷⁸ Da die Lehrerin das Vorgehen Danas (und einiger anderer Schüler) aber nicht kritisiert, wird deutlich, dass das in dieser Klasse eingeführte Modell des Einleitungssatzes, demzufolge sich im ersten Satz *nur* formale Angaben zum Ausgangstext finden, nicht bindend ist bzw. von Kaiser nicht rigide gehandhabt wird (s. dazu K_1; s. a. K_3).

Ursula führt dann den Begriff ›Gier‹ ein (Z. 178) und erklärt anschließend, die beiden Kranken aus der Geschichte streiten sich ja nicht ums Bett, also das Bett am Fenster, sondern es geht ja – (–) um GIER, (Z. 182f.). Sie macht damit deutlich, dass es in der Textvorlage zu keinem offenen Konflikt zwischen den Figuren kommt und führt die Motive zumindest eines der Kranken auf. Die Lehrerin evaluiert den Beitrag mit folgendem Hinweis positiv: *ham wir=n wichtiges stichwort- es geht um GIER; (Z. 185f.). Götz ergänzt daraufhin: in der geschichte geht=s um (.) GIER und eifersucht. (Z. 189).* Diesen Beitrag evaluiert Kaiser abermals positiv und auch ein nicht identifizierter Schüler erweist ihm durch den Zwischenruf *klingt logisch; (Z. 193)* seine Anerkennung.

Daraufhin beginnt Ellen mit einem längeren Beitrag, in dem sie sich auf Äußerungen ihres Tischnachbarn Peer in einem Nebendiskurs bezieht. Sie führt zunächst aus, dieser habe zwischendurch irgendwie gesagt, es gehe darum, dass Wahrheit Leben retten könne (Z. 195–197). Die Schülerin erklärt weiter, dass es auch um Wahrheit gehe, und begründet dies folgendermaßen: *hätte der ähm, (---) der am FENster !LAG!? nicht äh erzählt, dass er da draußen irgendwelche tollen dinge SIEHT- sondern hätte er dem ander=n an der tür einfach gesagt, ich seh da auch nur ne mauer, hätte der, (-) wäre der an der tür nicht so eifersüchtig gewesen, wär auch nicht so scharf auf das bett da am fenster; und hätte dann, (-) vielleicht hilfe geholt; (Z. 202–207).* Währenddessen macht Peer durch einige Anmerkungen deutlich, den Beitrag, auf den sich Ellen bezieht, selbst ausführen zu wollen.

Die Lehrerin akzeptiert den Beitrag der Schülerin und ruft dann Peer auf. Er gibt zu verstehen, dass eine von ihm innerhalb der Gruppe geäußerte abstrakte Lesart des Textes von seinen Mitschülern abgelehnt worden ist: *mein philosophischer satz wurde sofort (.) zurückge:::worfen, (Z. 211f.). Er habe gesagt, die WAHRheit ist die kunst des lebens. (---) DENN, (Z. 216f.).* Es scheint, als habe Peer seinen Beitrag damit noch nicht zu Ende geführt. Jedoch ergreift die Lehrerin in einer kurzen Sprechpause umgehend das Wort und kommentiert den Schülerbeitrag leicht spöttisch: *ja. das lassen wir jetzt erst mal sacken, oder kommt noch was- (Z. 219).* Sie scheint während ihrer Äußerung aber zu bemerken, dass sie den Jugendlichen gegebenenfalls unterbrochen hat und erkundigt sich dann bei ihm, ob er noch weitersprechen möchte. Daraufhin lachen mehrere Schüler laut. Peer verneint die Frage nun, woraufhin Kaiser ihm mit Blick auf seinen Beitrag erklärt: *merken wir uns ne? (–) kommen wir nochmal drauf zurück, wenn wir über den inhalt sprechen. (Z. 227f.).* Dann fragt sie ihn, ob er sich seinen Beitrag merke, was der Schüler mit einem Nicken bestätigt.

Im Anschluss resümiert die Lehrerin das bisherige Ergebnis des Plenumsgesprächs zum Thema des Textes wie folgt: *wir haben jetzt GIER, Eifersucht. (Z. 232f.).* Dann erhält Anita das Rederecht und ergänzt das Stichwort *NEID; (Z. 236).* Kaiser macht nun deutlich, den Beitrag der Schülerin akustisch nicht verstanden zu haben, woraufhin diese ihn wiederholt. Die Lehrerin evaluiert die Antwort positiv (Z. 238–242). Sie rekurriert anschließend auf die Beiträge von Ellen und Peer: *Deren Gruppe hatte die vermutung, (---) ähm dass der am FENster, eigentlich einfach hätte die WAHRheit sagen sollen, (3.0) ähm warum*

hatt=er das vielleicht nich gemacht, (Z. 243–245). Damit initiiert sie ein weitergehendes Gespräch zu den Motiven einer Figur aus der Textvorlage, dem Kranken am Fenster.

Im Folgenden kommt es zu einem Missverständnis zwischen der Lehrerin und einer Schülerin. So geht Claudia in ihrer Antwort – das wird in der Retrospektive deutlich – zunächst auf den Kranken an der Tür ein: weil er unbedingt an das bett am FENster wollte; (Z. 248). Nun erklärt Kaiser: der am fenster lag, HAT es doch schon, (Z. 250). Damit geht sie auf die Figur des am Fenster Liegenden ein. Daraufhin gibt Claudia zu verstehen, dass sie davon ausgeht, dass es um eine andere Figur aus der Geschichte geht: nee, es geht doch jetzt um den anderen, dass der halt nich die wahrheit gesagt (Z. 252f.).²⁷⁹ Am Ende ihres Beitrags deutet sie mit dem Ausdruck ach SO, (Z. 253) aber an, dass sie sich in ihren Äußerungen auf eine andere Figur bezogen haben könnte als die Lehrerin. Diese erklärt nun auch, Ellen habe noch den Schritt vorher gemeint, dass der am Fenster Geschichten erzählt habe (Z. 255–260). Kaiser gibt somit zu verstehen, dass es (ihr) um den Kranken am Fenster geht und dessen Motivation, Geschichten zu erzählen (Z. 250, 255f.).

In ihrem folgenden Beitrag geht Claudia auf diese Figur ein und erklärt: weil der, (-) wahrscheinlich dachte, ja ich hab ja schon das schönere bett, dann erzähl ich dem (Z. 262f.) dort- dass es halt (.) eigentlich ganz toll is da draußen, (Z. 267). Die Lehrerin bestätigt die Schülerin schon während ihrer Ausführungen und sagt dann: so kann man=s auch sehen, ne? (Z. 269).²⁸⁰

Im Anschluss erhält Ellen wieder das Rederecht. Sie vermutet, dass der Kranke am Fenster dem anderen helfen wollte; weil er eben (.) dachte, wir liegen hier=jetzt beide im bett, und können nichts von der welt sehen, und erstens hat=s vielleicht ihm geholfen, sich vorzustellen? dass der schöne dinge ähm, (-) sieht und sich so an=s leben zu erinnern; und vielleicht hat er auch gedacht, er hilft dem anderen dadurch, indem er ihm eben einfach spannende dinge erzählt; (Z. 271–277). Die Lehrerin ratifiziert den Beitrag und resümiert dann abermals, dass sie jetzt als Thema ›Gier‹ und ›Eifersucht‹ hätten. Anschließend fragt sie: was treibt den am fenster, (Z. 279f.). Daraufhin erhält Ramona, die sich schon länger meldet, das Rederecht. Sie geht nun zunächst auf den Kranken an der Tür ein: wahrscheinlich hat auch gar nich der an der tür gesagt, dass ähm er da an=s fenster möchte zu dem am fenster, weil ähm sonst hätte der am fenster auch nicht erzählt, dass da, (-) ganz viel los is am fenster, (Z. 282–284).²⁸¹ Die Lehrerin lacht jetzt und erklärt: in

²⁷⁹ Es scheint, dass die Schülerin das unterlassene Hilfe-Herbeirufen der Figur als Verschweigen der Wahrheit betrachtet.

²⁸⁰ Mit Blick auf die gesamte Schlüsselstelle wird deutlich, dass die Lehrerin mit dieser Äußerung die von Claudia dargelegte Lesart nicht einschränken, sondern stärken und als ›echte‹ Alternative zu der Ansicht, der Kranke am Fenster habe ›bloß‹ gelogen, positionieren möchte.

²⁸¹ Die Schülerin versucht hier offenbar, sich die Handlung zu erschließen, indem sie dem Kranken am Fenster gute Absichten unterstellt und davon ausgeht, dass er anders gehandelt hätte, wenn er um die Wünsche des Kranken an

der welt, ja; (Z. 287). Sie scheint dem Beitrag der Schülerin grundsätzlich zuzustimmen, ihn aber gleichzeitig auch zu korrigieren: Demzufolge ist den Geschichten des Kranken zufolge nicht am Fenster, sondern in der Welt viel los.

Anschließend fragt Kaiser: wozu FÜHRT die gier; (---) von dem mann an der tür- (Z. 287f.). Es melden sich nun mehrere Schüler. Dazu gehört auch Dana, die aber etwas unentschlossen wirkt. Sie erhält dann das Rederecht, weist es aber mit der Äußerung nee, (-) doch nich. (Z. 290) zurück. Die Lehrerin reagiert darauf mit der Nachfrage hm? (Z. 292). Nun macht Dana mit der Äußerung weiß ich nicht mehr; (Z. 294) deutlich, einen ursprünglichen Wortbeitrag bzw. eine Idee vergessen zu haben. Daraufhin erhält Young-Nam das Wort und sagt, dass die Gier vielleicht zu macht (Z. 298) führe. Die Lehrerin lehnt diese Antwort ab: nö; ganz konkret in der geschichte; (Z. 300). Dann erklärt Young-Nam, dass die Gier zur eifersucht, (Z. 302) führe. Auch diesen Beitrag weist Kaiser zurück und fordert den Schüler auf, nochmal in den Text reinzugucken (Z. 304). Dann erteilt sie Ursula das Rederecht, die erklärt: durch gier lässt der den anderen praktisch sterben, (Z. 307). Die Lehrerin evaluiert diesen Beitrag positiv: genau; das wäre so das thema. (Z. 309). Im Anschluss erhält wieder Ellen das Wort und bringt ein weiteres Stichwort in das Gespräch ein: HASS: (.) vielleicht noch- (Z. 311). Die Lehrerin reagiert darauf zunächst reserviert und mit einer abwägenden Geste. Dann erklärt Ellen mit Blick auf den Kranken an der Tür: wenn da nich so ansatz von hass (Z. 319) gewesen wäre, hätt er ihn nicht sterben lassen. (Z. 323). Nun deutet Kaiser ihre Zustimmung zu dem Beitrag an und ruft Claudia, die sich meldet, auf. Diese bringt die Handlung bzw. das Verhalten des Kranken an der Tür folgendermaßen auf den Begriff: indirekter mord vielleicht, weil (.) er hat ja, im prinzip den anderen (.) ermordet, aber er hat ihn auch NICH ermordet, (Z. 327f.). Die Lehrerin erklärt daraufhin, dass man das von Claudia angesprochene Verhalten unterlassene HI:LFEleistung (Z. 330) nenne, und akzeptiert den Beitrag.²⁸²

Anschließend fordert Kaiser die Schüler auf, sich wieder einzeln hinzusetzen²⁸³ und sagt dann: ihr habt ja jetzt das wesentliche zusammen erarbeitet? (--) UND, (--) jeder, schreibt für sich ne inhaltsangabe. (Z. 337f.). Die Jugendlichen signalisieren nun lautstark ihren Unmut über diese Aufgabe, woraufhin die Lehrerin in sarkastischem Tonfall ruft: JA, !LO!GISCH; hab ich euch spaß versprochen, (Z. 342). Im Anschluss beginnen die Schüler, sich miteinander zu unterhalten (Z. 343 ff.). Auf die Nachfrage einer Schülerin gibt Kaiser

.....
der Tür gewusst hätte (s. dazu Abschn. 6.2.2).

282 Ullrich, der in unmittelbarer Nähe zur Lehrerin sitzt, sagt nun sinngemäß, er habe überlegt, ob er sich melde, um das, was die Lehrerin zuletzt vorgebracht habe, selbst zu sagen (Z. 330). Er spricht leise und suggeriert dabei, sich seinem Mitschüler gegenüber zu äußern. Allerdings sucht er auch den Blickkontakt zur Lehrerin, so dass der Eindruck entsteht, dass er sich profilieren und ihr signalisieren möchte, den Fachausdruck ›unterlassene Hilfeleistung‹ selbst zu kennen (s. dazu auch BREIDENSTEIN 2006). Kaiser versteht die Äußerung des Schülers offenbar in eben dieser Weise und erklärt ihm spöttisch: ullrich. ich registriere, dass ich dir die worte aus dem mund genommen hab; (Z. 334f.).

283 Die Schüler sitzen gemäß dem regulären Tableau an Gruppentischen. Diese wurden im Zuge der zurückliegenden Arbeitsphase etwas verschoben. Die Aufforderung Kaisers, sich *wieder* einzeln hinzusetzen, zielt in diesem Zusammenhang auf die Wiederherstellung der ursprünglichen Tischanordnung und signalisiert den Jugendlichen zugleich die gewünschte Sozialform für die kommende Aufgabe: Einzelarbeit.

dann noch mit erhobener Stimme eine Erklärung zur Handhabung der Arbeitsmaterialien ab (Z. 347f.) – unklar bleibt allerdings, wie viele der in Nebengespräche »vertieften« Jugendlichen die Äußerung registrieren. Sinngemäß besagt die Erklärung, dass alle Schüler einer Tischgruppe beim Schreiben auf die gemeinsam angefertigten Aufzeichnungen zu den W-Fragen zurückgreifen können. Die Lehrerin stellt dann die Äußerungen in der Öffentlichkeit des Klassenplenums ein. Damit endet der Transkriptauszug.

Im Anschluss rücken die Schüler ihre Tische neu zurecht und beginnen mit dem Schreiben. Gleich zu Beginn dieser Arbeitsphase sammelt die Lehrerin die Umschläge mit den Textschnipseln ein (s. Abb. 26): Die Schüler haben somit keinen Ausgangstext mehr vor Augen und stehen vor der Aufgabe, eine Inhaltsangabe auf der Basis der bisherigen Aufzeichnungen zu den W-Fragen, des von ihnen angefertigten Einleitungssatzes und ihrer Erinnerung an die Textvorlage zu erstellen. Während der Arbeitsphase geht Kaiser in der Klasse umher und unterstützt die Schüler bei der Bewältigung der Aufgabe. Sie äußert sich dabei zweimal kurz in der Öffentlichkeit des Klassenplenums mit Hinweisen zu der Zeit, welche den Schülern für das Verfassen der Inhaltsangaben noch zur Verfügung steht.

6.2.2 Fokussierte Analyse

Die vertiefte Analyse der Schlüsselstelle ist wie folgt strukturiert: Zunächst geht es (1) um die Vorstellung und Besprechung der von den Schülern verfassten Einleitungssätze, dann (2) um das Plenumsgespräch zum Thema des Ausgangstextes und schließlich (3) um die Schreibaufgabe, welche die Schüler am Ende erhalten.

Ad 1) Die Schüler erhielten in der Schlüsselstelle K_1 die Aufgabe, einen Einleitungssatz zum ihnen vorliegenden Ausgangstext zu verfassen (s. Abb. 26). Gemäß dem in dieser Klasse eingeführten Modell des Einleitungssatzes waren die Schüler damit aufgefordert, Kontextinformationen zur Vorlage – konkret zu Autor, Titel, Textart und gegebenenfalls Erscheinungsjahr – mitzuteilen. Die Berücksichtigung des Textinhalts hingegen war hier noch nicht unbedingt erforderlich. Um den Anspruch der Aufgabe zu begreifen, ist daran zu erinnern, dass die Schüler im bisherigen Unterricht keinerlei Informationen zu Autor, Titel und Erscheinungsjahr des Textes bekommen haben. Am Beginn des Transkriptauszuges K_2 wird nun eben dies von einer Schülerin auch als Schwierigkeit bei der Aufgabenbearbeitung aufgeführt (Z. 26–32). Die Lehrerin erklärt dann, sich auf ihre Beobachtungen in der entsprechenden Arbeitsphase beziehend: und dieses problem, (-) hab ich den eindruck, ham alle gelöst. (Z. 34f.).

Im Anschluss tragen die Schüler reihum die von ihnen angefertigten Einleitungssätze vor. Bemerkenswert ist dabei zunächst, wie die Jugendlichen diese Sätze vor dem Hintergrund der fehlenden Angaben zum Bezugstext gestalten. Die in den Gruppen von Peer, Elmar und Ursula angefertigten Einleitungssätze orientieren sich an der Struktur von »klassischen« Formeln wie »In dem Text XY geht es um ...«, »Die Geschichte XY handelt von ...« oder »Der Autor XY erzählt über ...«. Ihre Sätze verweisen zunächst auf einige der fehlenden Angaben zum Ausgangstext und gehen dann auf dessen Inhalt selbst ein. Auffallend ist dabei Folgendes: Die Textvorlage besteht aus mehreren »Erzählebenen« (s. Abschn. 6.1). In ihren Einleitungssätzen berücksichtigen die Schüler aber nur eine Ebene, die sogenannte Binnengeschichte, und gehen ausschließlich auf die Figuren dieser Geschichte ein, zwei Schwerkranke. Die mit den oben genannten Einleitungsformeln häufig geweckten Erwartungen eines abstrakten Textüberblicks erfüllen sie nicht. Durch die Verwendung dieser

Formeln erhält ein potenzieller Leser/Hörer jedoch das Signal, dass es sich um eine Textwiedergabe bzw. den Anfang einer Textwiedergabe handelt (Z. 38f., 76, 99–101). Eben dies wird bei den Einleitungssätzen aus den Gruppen von Clemens (sowie Dana)²⁸⁴ und Jutta, welche ausschließlich auf die fehlenden Angaben zur Textvorlage eingehen, nicht sofort deutlich (Z. 122, 137f.). Darüber hinaus haben alle Gruppen erkennbare Schwierigkeiten beim Umgang mit den fehlenden Informationen. So können sie weder den Autor beim Namen nennen noch den Titel des Textes angeben. Die Gruppen (ausgenommen die von Peer) behelfen sich nun damit, auf den Text mit dem Demonstrativpronomen »diese/r« zu verweisen. So z. B. heißt es in dem von Ursula vorgetragenen Einleitungssatz: ein unbekannter Autor schrieb diese kurzgeschichte (Z. 99f.). Die entsprechenden Verweise in den Schülertexten führen jedoch sozusagen ins Leere, da weitere Erläuterungen fehlen. Ein über den Text uninformierter Leser, den die Lehrerin in der Schlüsselstelle K_3 ins Spiel bringt, würde Schwierigkeiten haben, sich über den Ausgangstext zu orientieren.

Unabhängig von der Frage, ob man das Problem der Bezugnahme auf einen Text, dessen Autor und Titel unbekannt sind, überhaupt anders hätte lösen können, stellt sich auch die Frage, wie eben dieses sich in den Schülertexten manifestierende Problem im Unterrichtsgespräch behandelt wird. Mit anderen Worten: Welches Feedback erhalten die Jugendlichen? Die Rückmeldungen der Akteure auf die Einleitungssätze beziehen sich auf die Vollständigkeit der »formalen« Angaben zum Bezugstext (Z. 41ff., 88f.) und auf den sprachlichen Ausdruck (Z. 103ff.). Auf ersteres scheint die Lehrerin besonderen Wert zu legen: So macht sie bei der Besprechung des von Peer vorgelesenen Einleitungssatzes (Z. 38ff.) z. B. entschieden deutlich, dass die Schülertexte auch darauf eingehen sollen, dass die Vorlage keinen Titel hat.²⁸⁵ Dementsprechend werden die anderen Gruppen von Kaiser ebenfalls angehalten, Informationen dazu zu geben, dass Autor und Titel des Ausgangstextes unbekannt sind.

Darüber hinaus ist bemerkenswert, dass die Akteure in ihrem Feedback nicht reflektieren, dass sich die Einleitungssätze strukturell unterscheiden und einige bereits auf den Inhalt der Vorlage eingehen, dabei aber nur die sogenannte Binnengeschichte berücksichtigen. Das Vorgehen der Schüler beim Anfertigen der Sätze ist zwar insofern nicht ungewöhnlich, als die Binnengeschichte den größten Raum im Ausgangstext einnimmt und Inhaltsangaben, insbesondere aber deren Einleitungssätze, oft die »Rahmung« einer Geschichte ausblenden, wenn diese für nicht weiter bedeutungsvoll gehalten wird. Jedoch sprechen in diesem Fall gute Gründe dafür, dass der Erzählrahmen ein wesentliches Element des Textes ist und das Verständnis des Textes verzerrt wird, wenn man Erzählrahmen und Binnengeschichte als voneinander unabhängig betrachtet. Dementsprechend geben die Akteure in dieser Schlüsselstelle einige Erklärungen ab, die darauf hinweisen, dass sie entsprechende Schwierigkeiten mit dem Textverständnis haben.

In diesem Zusammenhang werden nun einige Äußerungen näher betrachtet. So macht Claudia deutlich, dass es ihrer Gruppe nicht leicht fiel, die fehlenden Angaben zu Autor

²⁸⁴ Der von Dana vorgestellte Satz gehört zwar in die Kategorie der Einleitungssätze, die sich an den »klassischen« Formeln orientieren. Jedoch scheint sie diesen Satz – wie in Abschnitt 6.2.1 dargelegt – sozusagen spontan generiert und nicht als das Ergebnis der Gruppenarbeit vorgetragen zu haben. Deshalb wird ihrer Gruppe hier der Einfachheit halber der von Clemens vorgelesene Satz zugeordnet.

²⁸⁵ Auch die Schwierigkeiten des Einleitungssatzes aus der Gruppe von Dana und Clemens, in dem es heißt, dass es in der Kurzgeschichte weder Autor noch Titel gebe (Z. 113, 122), werden nicht weiter besprochen.

und Überschrift zu handhaben (Z. 26–32). Bemerkenswert an dem Beitrag der Schülerin ist vor allem die Erklärung, dass kein *verFASSEr*, (Z. 27) genannt wurde, (---) also nur so ähm *autor vergessen*, (Z. 31). Augenscheinlich bezieht sich Claudia hier auf die Passage »Autor vergessen« aus dem Ausgangstext. Wenig später erklärt Ellen im Zusammenhang der Besprechung des Satzes aus ihrer Gruppe, dass im Einleitungssatz *eigentlich* (Z. 70) immer *Autor*, *Herkunft* sowie *Erscheinungsjahr* der Vorlage genannt werden sollen und führt weiter aus: es stand nur irgendwo in der *ZEitung* gelesen, vielleicht der beste text, den ich je gelesen hab und ähm (---) *autor vergessen* oder so, (Z. 75–77).²⁸⁶ Auch sie rekurriert offensichtlich auf Passagen aus dem Ausgangstext. Die Lehrerin wiederum ratifiziert den Beitrag und erklärt mit Blick auf die von Ellen genannten Hinweise aus der Textvorlage, dass man versuchen müsse, mit diesen spärlichen *informationen* einen *Einleitungssatz* *hinzukriegen*. (Z. 79f.).

Inwiefern sind diese Äußerungen nun von Bedeutung? Die Beiträge von Claudia, Ellen und der Lehrerin weisen auf ein Textverständnis hin, demzufolge nur die Binnengeschichte zum »eigentlichen« Text gehört. Dabei vermitteln die Akteure den Eindruck, als wenn sie davon ausgehen, dass es sich bei der Binnengeschichte sozusagen um eine Nacherzählung oder gar originalgetreue Wiedergabe eines Textes (aus einer Zeitung) handelt – sie berücksichtigen nicht, dass diese Geschichte vom Autor des Erzählrahmens bearbeitet sein könnte. Es scheint, dass sie beide Teile des Ausgangstextes strikt unterschiedlichen Urhebern zuschreiben: Dabei ist der Erzählrahmen für sie nicht Teil der Textbasis für die Inhaltsangabe, sondern eine Art Kommentar zu der (Binnen-)Geschichte, die wiederum in der Inhaltsangabe allein zu berücksichtigen ist.

Anstatt Erzählrahmen und Binnengeschichte als Teile *eines* Textes aufzufassen, behandeln sie jenen wie einen »Sekundärtext«, der Informationen zu einem »lediglich« wiedergegebenen Text liefert: So führen Claudia und Ellen den Erzählrahmen als Beleg für ihre Erklärungen an, denen zufolge Angaben zu Verfasser und Herkunft der »eigentlichen« Geschichte fehlen. Die einleitenden Sätze des Textes bekommen damit den Charakter einer (informationsarmen) Fußnote zur Quelle der Vorlage. Kaiser wiederum ratifiziert die Ausführungen der Schülerinnen nicht nur, sondern gibt selbst eine Erklärung ab, die darauf hinweist, dass sie den Erzählrahmen ähnlich wie die beiden Jugendlichen einordnet. In ihrem Beitrag erscheint der Rahmen als eine Art Metatext, der »spärliche Informationen« (Z. 79f.) zu der Binnengeschichte liefert.

Und so werden in der gesamten Unterrichtsstunde Fragen wie die, wer denn der Autor der einleitenden Sätze ist, ob und in welcher Weise er einen Text wiedergibt, wie sein Anteil an der Geschichte zu bewerten ist und weshalb er sich überhaupt selbst ins Spiel bringt, ausgeblendet. Damit erhält der Erzählrahmen einen merkwürdigen Status: Die Akteure greifen ihn im Unterricht zwar immer wieder auf, *begreifen* ihn dabei jedoch nicht als Teil der Textvorlage für die Inhaltsangabe. Vor dem Hintergrund der Analyse des Ausgangstexts in Abschnitt 6.1 ist in einem Zwischenfazit also festzuhalten, dass Lehrerin und Schüler den

²⁸⁶ Ellen scheint hier legitimieren zu wollen, dass ihre Gruppe den fehlenden Titel des Ausgangstexts im Einleitungssatz nicht erwähnt hat. Es entsteht bei ihren Äußerungen der Eindruck, dass solche Hinweise für sie in einer Inhaltsangabe nicht notwendig sind. Und tatsächlich ist durch eine entsprechende Information wenig mehr gewonnen, als dass man erfährt, *weshalb* die Textvorlage in der Inhaltsangabe nicht benannt wird – einen Hinweis darauf, *was* diese Textvorlage tatsächlich *ist*, bekommt man nicht.

Text bis dato eher verkürzt rezipieren und entscheidende Fragen außerhalb ihres Blickfeldes liegen. Allerdings ist die Arbeit mit dem Text noch nicht beendet. Deshalb ist bei der Untersuchung des weiteren Plenumsgesprächs dieser Schlüsselstelle auch zu prüfen, ob das Verhältnis von Erzählrahmen und Binnengeschichte nochmals angesprochen wird.

Ad 2) In diesem Plenumsgespräch arbeiten die Akteure an einem abstrakteren Verständnis der Textvorlage. Die Lehrerin initiiert es mit ihrer Frage nach dem Thema des Textes. Dabei macht sie den Schülern zunächst deutlich, die Benennung des Themas im Unterschied zur Beantwortung der W-Fragen als große Herausforderung aufzufassen: *ich finde, das is immer das schwerste; (-) wer, und wo, und was kann man schnell aufschreiben; aber was ist das THEMA, (Z. 156–158).* Während diese Einschätzung der unterschiedlichen Komplexität entsprechender Aufgaben bei *vielen* Texten sicher zutrifft, so zeigte die Analyse in Abschnitt 6.1 doch, dass die Beantwortung der W-Fragen gerade bei dem vorliegenden Text erhebliche Schwierigkeiten birgt. Dass Kaiser die Arbeit mit den W-Fragen nun aber pauschal als unproblematisch darstellt, ist ein Indiz dafür, dass sie die Komplexität der Aufgaben und des Ausgangstextes nicht vollkommen erfasst – und zugleich wohl mit ein Grund dafür, dass sie die von den Schülern in der Gruppenarbeit vorgenommene Beantwortung der W-Fragen im Plenumsgespräch nicht mehr thematisiert (s. dazu auch S_2: Z. 126–130).

Einen ersten Vorschlag zum Thema des Textes macht dann Claudia. Sie leitet ihren Beitrag mit der Formel *es geht um* (Z. 161) ein, welche in der Regel signalisiert, dass ein Text in allgemeiner Form zusammengefasst wird bzw. eine bestimmte Art der Textbetrachtung folgt. Die mit der Formel geweckten Erwartungen erfüllt die Schülerin allerdings nicht, vielmehr gibt sie fast die gesamte Binnengeschichte in etwas verkürzter Form wieder (Z. 161–167). Kaiser erklärt ihr denn auch, dass die Nennung des Themas *n bisschen kürzer sein, (Z. 174f.)* soll und macht deutlich, dass sie eben darin die Schwierigkeit der Aufgabe sieht. Sie fordert dabei zwar nicht explizit eine andere Ebene der Textbetrachtung. Dennoch nehmen die Schüler in ihren folgenden Beiträgen eine veränderte Perspektive auf den Text ein und fassen ihn jeweils in einzelnen Stichworten zusammen (Z. 178ff.). Den Anfang macht Ursula: Sie verweist darauf, dass es zwischen den Protagonisten nicht zu einer offenen Auseinandersetzung um das Bett am Fenster kommt – und wendet sich damit von einer Lesart des Textes ab, welche auf ein vermeintliches Zerwürfnis zwischen den Figuren abhebt. Stattdessen fokussiert Ursula die Beweggründe für das Verhalten des Kranken an der Tür und führt als Thema einen im Ausgangstext bereits genannten Begriff auf: *Gier (Z. 178, 182f.)*. Götz wiederum entwirft in seinem folgenden Beitrag keine neue Lesart des Textes, mit dem von ihm genannten Stichwort *›Eifersucht‹* (Z. 189) bewegt er sich vielmehr auf der Deutungsebene von Ursula und rückt die (niederen) Motive des Kranken an der Tür in den Vordergrund. Kaiser ratifiziert beide Schüleräußerungen und erwähnt sie in der Schlüsselstelle auch mehrfach in Zusammenfassungen des inhaltlichen Ertrags des Plenumsgesprächs (Z. 232f., 279).

Anschließend bringt Ellen das Stichwort *›Wahrheit‹* in die Debatte ein (Z. 201f.) und stellt dann die These auf, dass der Kranke an der Tür während des Erstickungsanfalls des Kranken am Fenster möglicherweise Hilfe geholt hätte, wenn er davon gewusst hätte, dass das Fenster nur den Blick auf eine Mauer ermöglicht – und er somit nicht das Fensterbett begehrt hätte (Z. 202–207). Peer entfaltet danach auf der Basis des Textes eine Art *›Lebensweisheit‹*: *die WAHRheit ist die kunst des lebens. (Z. 216).* Die Lehrerin kündigt daraufhin an, Peers Beitrag zu einem späteren Zeitpunkt in der Stunde

nochmals aufzugreifen: wenn wir über den inhalt sprechen. (Z. 227f.). Die Lehrerin ›vertagt‹ also die Beschäftigung mit seiner Äußerung. Allerdings wird diese zu keinem Zeitpunkt in der Stunde nochmals direkt aufgegriffen.²⁸⁷ Stattdessen stößt Kaiser zu den Beiträgen aus seiner Tischgruppe nun eine allgemeine Diskussion an.

Zuvor führt Anita aber noch das Stichwort ›Neid‹ an (Z. 236). Die Schülerin betrachtet den Text somit aus einem ähnlichen Blickwinkel wie ihre Vorgänger Ursula und Götz. Dann signalisiert Kaiser, dass sie bezüglich der Beiträge von Ellen und Peer weiteren Gesprächsbedarf sieht. Sie macht deutlich, dass sie die Äußerungen aus der Tischgruppe um die beiden Schüler so versteht, dass der am FENster, eigentlich einfach hätte die WAHRheit sagen sollen, (Z. 244f.). Die Lehrerin fragt dann weiter: warum hatt=er das vielleicht nicht gemacht, (Z. 245). Damit macht Kaiser die Beiträge der Jugendlichen für eine Weiterentwicklung des Textverstehens fruchtbar, indem sie sie anhält, ihre bisherige Textauslegung und ihren Verständnisprozess zu überdenken (s. dazu auch VON KÜGELGEN 2009).

Die Schülerinnen Claudia und Ellen entwickeln in der Folge eine Lesart, derzufolge der Kranke am Fenster mit den erfundenen Geschichten seine Erinnerung an das Leben (außerhalb des Krankenzimmers) wach halte und sich wie dem Anderen etwas Gutes habe tun wollen (Z. 245ff.). Diese Deutungen werden vom Ausgangstext auch insofern unterstützt, als dort davon die Rede ist, dass der Kranke am Fenster den anderen »entschädigen« möchte. Die Lehrerin fragt dann: was treibt den am fenster, (Z. 279f.). Offen bleibt dabei, ob sie noch weitere Vermutungen zur Motivation des Kranken am Fenster sammeln oder die Schüler veranlassen möchte, die von ihnen bereits genannten möglichen Beweggründe auf ein Stichwort zu reduzieren. Ramona geht nun in ihrem Beitrag zunächst auf den Kranken an der Tür ein: Sie äußert die Vermutung, dass dieser seinen Wunsch auf das Fensterbett nicht geäußert hat, da der Kranke am Fenster andernfalls keine fiktiven Geschichten erzählt hätte (Z. 282–284). Dieser Beitrag ist äußerst schwierig zu bewerten. Einerseits kann Ramonas These mit Blick auf den Ausgangstext, obwohl darin nicht von den verbalen Äußerungen des Kranken an der Tür die Rede ist, zurückgewiesen werden – so wird dort indirekt mitgeteilt, dass der Kranke am Fenster vom Wunsch des Anderen weiß und das Ziel verfolgt, ihn mit den Geschichten zu »entschädigen«. Andererseits ist die Schülerin mit der impliziten Annahme, dass der Kranke am Fenster nicht gewillt ist, den Wunsch des Anderen noch zu verstärken, sondern vielmehr Gutes tun möchte, auf dem Weg, die ›Tragik‹ der Geschichte zu erfassen. Die Lehrerin aber weist Ramona (und ihre Mitschüler) weder auf den einen noch auf den anderen Aspekt hin, sondern ratifiziert den Beitrag pauschal und korrigiert lediglich einen Ausdruck (Z. 287) – ob Kaiser die Ambivalenz des Beitrags überhaupt erfasst hat, wird nicht deutlich.

Im Folgenden verschiebt sich der Fokus des Gesprächs wieder und die Akteure gehen ausschließlich auf den Kranken an der Tür ein. Auf die Frage nach den Folgen von dessen Gier (Z. 287) äußert sich zunächst mehrfach Young-Nam. Seine Beiträge werden von der Lehrerin aber jeweils abgelehnt. Dabei entsteht der Eindruck, als wenn Young-Nam etwas ziellos Vermutungen in den Raum wirft – jedenfalls begründet er seine Beiträge nicht und unternimmt auch keinen Versuch, sie nach der Zurückweisung durch Kaiser

²⁸⁷ Peer legt nahe, dass ›die Wahrheit‹ das Leben der beiden Kranken verbessert hätte. Demgegenüber hält DURZAK (1983: 149) dafür, dass »die Phantasietätigkeit bei dem nach dem Fensterplatz Verlangenden ebenso zum eigentlichen Lebensimpuls wird wie bei dem Patienten, der den Fensterplatz einnimmt«. Es können aber beide Lesarten begründet werden, da Peer und DURZAK (1983) den Text aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten.

zu verteidigen. In seinem ersten Beitrag vermutet er, dass die Gier Macht zur Folge habe (Z. 298). Diese Verbindung ist tatsächlich nicht ohne Weiteres einsichtig. So hat der Kranke an der Tür in dem Moment, in dem sein Zimmergenosse einen Erstickenfalls bekommt, zwar sozusagen die Macht über dessen Leben und Tod. Diese Macht fällt dem Kranken an der Tür aber gewissermaßen zu, sie ist nicht das unmittelbare Resultat seiner Motive. Dann meint Young-Nam, dass die Gier zu Eifersucht führe (Z. 302). Dieser Zusammenhang ist schon plausibler, jedoch nicht »zu Ende gedacht«, da die beiden Motive ohnehin eng miteinander verbunden sind.

Im Anschluss erklärt Ursula, dass der Kranke an der Tür den anderen aufgrund seiner Gier sterben lasse (Z. 307). Die Lehrerin stimmt dieser Aussage zu und erklärt: genau; das wäre so das Thema. (Z. 309). Damit hebt sie Ursulas Beitrag insofern besonders hervor, als es gemäß der aktuellen Aufgabenstellung darum ging, das THEMA, (Z. 158) des Textes zu benennen. Und so scheint es auch, als wolle Kaiser diese Aufgabe nun abschließen. Jedoch machen die Schüler daraufhin deutlich, dass sie weiteren Gesprächsbedarf haben – und so legen sie weitere (begründete) Vorschläge zur Auslegung des Textes vor. Zunächst äußert sich Ellen und ergänzt mit Blick auf die Motive des Kranken an der Tür das Stichwort »Hass«: wenn da nicht so ansatz von Hass (Z. 319) gewesen wäre, hätte er ihn nicht sterben lassen. (Z. 323). Damit gibt sie zu verstehen, dass dessen Verhalten nicht erklärbar ist, ohne zumindest einen Ansatz von Hass in Rechnung zu stellen. Dem Kranken dieses Motiv zuzuschreiben, ist nun durchaus möglich, aber keineswegs – wie die Schülerin suggeriert – zwingend, um dessen Handlungen zu erschließen. Die entsprechende Deutung ist im Übrigen anschlussfähig an die von Ursula, Götz und Anita schon ausgeführten Lesarten. Die Lehrerin erscheint zunächst etwas zögerlich, ratifiziert den Beitrag Ellens dann aber (Z. 313–325). Schließlich schlägt Claudia noch vor, das Verhalten des Kranken an der Tür als indirekten Mord bzw. unterlassene Hilfeleistung zu bezeichnen (Z. 327 f.). Damit bringt sie dessen Verhalten sozusagen aus juristischer Perspektive auf den Begriff. Kaiser ratifiziert auch diesen Beitrag (Z. 330).

Resümierend kann man die von der Lehrerin initiierte Textarbeit – wie sie im Unterricht ebenfalls indirekt deutlich macht (Z. 156 f., 174 f.) – durchaus als anspruchsvoll bezeichnen. So zeigt sich, dass die Schüler in diesem Unterrichtsgespräch erst damit beginnen, sich vertieft mit der Binnengeschichte zu beschäftigen und unterschiedliche Deutungen zu entwickeln. Es scheint dabei für sie zunächst irritierend zu sein, dass eine Figur auch dann, wenn sie »die Unwahrheit« sagt, gute Absichten haben kann. Dennoch entwickeln einige von ihnen rasch fundierte Lesarten des Textes (z. B. in den Z. 262–277). Dazu gehören vor allem die sich rege beteiligenden Schülerinnen Claudia, Ellen und Ursula. Zwar wird an einigen ihrer Beiträge, die von Kaiser zurückgewiesen werden, deutlich, dass auch sie zu Beginn des Gesprächs noch kein ausdifferenziertes Textverständnis haben. Ihre Äußerungen zum Ende des Plenumsgesprächs aber weisen darauf hin, dass sie ihr Textverständnis entsprechend den Hinweisen der Lehrerin rasch weiterentwickeln konnten (Z. 271 ff., 307, 311 ff., 327 f.). Demgegenüber haben andere Schüler auch am Ende des Gesprächs offenbar noch Schwierigkeiten mit dem Textverständnis bzw. damit, vom Text gedeckte Lesarten zu entwickeln (s. z. B. die Z. 282–298).²⁸⁸ Kurzum: Während einige Schüler dazu in der Lage

²⁸⁸ Während die Lehrerin in der Mitte der Schlüsselstelle bei einigen Beiträgen noch nachhakt, als deutlich wird, dass die Schüler zunächst eine eher einseitige Lesart des Ausgangstexts entwickeln (Z. 242 ff.), geht sie auf die Beiträge,

sind, den Text rasch auf einer abstrakten Ebene zu deuten, schaffen es andere nicht, den Schritt der Textarbeit, der dabei in der Stunde sozusagen übersprungen wird – die konkrete und intensive Auslegung des Textes –, ohne weitere Unterstützung zu leisten.

Die Lehrerin wiederum übernimmt im Unterricht vorrangig die Rolle der Impulsgeberin, sie leitet das Plenumsgespräch in bestimmte Richtungen. Unter ihrer Federführung werden verschiedene Lesarten des Textes entwickelt und diskutiert – Dreh- und Angelpunkt sind hier die Motive der Figuren. Dabei ist bei fast allen Schülern das Bemühen erkennbar, die Kurzgeschichte auf einzelne Begriffe zu reduzieren. Zugleich versuchen einige der Jugendlichen auch, diese ›Reduktionen‹ plausibel zu machen und erklären, welche Überlegungen hinter den von ihnen genannten Begriffen stehen. Dabei wird die Binnengeschichte in dem relativ kurzen Plenumsgespräch recht umfassend behandelt: Die Schüler äußern viele plausible, gleichwohl unterschiedlich elaborierte (und zum Teil auch konkurrierende) Deutungen. Während dabei die Motive des Kranken an der Tür auf zusammenfassende Begriffe gebracht werden, bleibt dies beim Kranken am Fenster aus. Hier ist denn auch zu vermuten, dass es in der Klasse keine geteilt geltende Lesart zu dessen Beweggründen, fiktive Geschichten zu erzählen, gibt.

Darüber hinaus wurde bei der Analyse deutlich, dass die Akteure im Zuge des Plenumsgesprächs zum Thema des Textes den ersten Teil desselben – den sogenannten Erzählrahmen – nicht weiter beachten. Sie gehen ausschließlich auf die sogenannte Binnengeschichte ein, was nicht ausschließlich, aber auch damit erklärt werden kann, dass ihnen der Zusammenhang des Textes – das Werk, aus dem er stammt – nicht bekannt ist. Die fehlenden Informationen zum Ausgangstext erweisen sich damit als großes Hindernis auch bei einer Form der Textarbeit, die noch nicht wesentlich über den Bezugsgegenstand hinausweist. Die Akteure reagieren auf diese Situation mit einer Komplexitätsreduktion: Sie trennen die hier Erzählrahmen und Binnengeschichte genannten Teile der Textvorlage so, dass sie nur einen Teil zum Gegenstand der Textarbeit machen (müssen) – den anderen Teil ›nutzen‹ sie demgegenüber lediglich, um Informationen für den Einleitungssatz zu erhalten.

Ad 3) Im Anschluss an das Plenumsgespräch zum Thema des Textes erteilt Kaiser den Jugendlichen den finalen Arbeitsauftrag im Zusammenhang der Anfertigung einer Inhaltsangabe. Dabei resümiert sie die zurückliegende Textarbeit und benennt auf dieser Basis die Aufgabe: *ihr habt ja jetzt das wesentliche zusammen erarbeitet? (--)* UND, *(--)* *jeder, schreibt für sich ne inhaltsangabe. (Z. 337f).* Damit werden die Schüler dazu aufgefordert, in Einzelarbeit eine vollständige Inhaltsangabe zu verfassen – und indirekt auch dazu, beim Schreiben an das zurückliegende Unterrichtsgespräch anzuknüpfen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der möglichen Funktion einer solchen schriftlichen Textwiedergabe.

Nun wird der Zweck des Schreibens bzw. das Ziel der Textarbeit von der Lehrerin im Unterricht (zunächst) nicht explizit benannt (s. hingegen die Schlüsselstelle K₃: Z. 52–54). Es bleibt hier offen, für wen oder zu welchem Ende die Schüler ihre Texte verfassen sollen und welche Aufgaben gegebenenfalls noch folgen. Mit anderen Worten: Den Jugendlichen wird nicht erklärt, ob sie die Inhaltsangabe adressieren sollen und ob diese den Abschluss oder einen Zwischenschritt der Textarbeit bildet. Insofern sind die Anforderungen an das

die auch am Ende des Unterrichtsgesprächs auf Schwierigkeiten mit dem Textverstehen hindeuten, nicht weiter ein, obwohl sie diese Schwierigkeiten – wie ihre Äußerungen anzeigen – offenbar bemerkt (Z. 300, 304).

Schreiben der Textwiedergaben diffus. Anders als es die Äußerungen Kaisers suggerieren, wird es für die Schüler z. B. äußerst schwierig, eine Entscheidung darüber zu fällen, welche Aspekte des Ausgangstextes als wesentlich gelten können. So erklärt die Lehrerin zwar, dass im Unterrichtsgespräch das Wesentliche gemeinsam erarbeitet worden sei (Z. 337 f.). Wie in der Analyse gezeigt, geht es im Plenumsgespräch aber ›nur‹ um das Thema des Textes, welches in der Einleitung (laut dem in dieser Klasse eingeführten Modell der Textform: im zweiten Satz) der Inhaltsangabe benannt wird. Und die eigentliche Herausforderung besteht in diesem Zusammenhang darin, den Hauptteil der Inhaltsangabe zu verfassen, in dem die Vorlage einerseits komplett, andererseits in zusammengefasster Form wiedergegeben werden soll. Die entsprechende Anforderung, Wesentliches und Unwesentliches im Zuge der vollständigen Handlungswiedergabe zu unterscheiden, müssen die Schüler allein bewältigen. Hier sind sie – und das verschleiert Kaisers Äußerung – auf sich allein gestellt.²⁸⁹

Im Unterricht wird die Inhaltsangabe nun weder in einen kommunikativen Rahmen gestellt noch im Kontext weitergehender Textarbeit verortet. Eine Zielvorgabe fehlt somit. Es bleibt aber die Frage, ob und inwiefern die schriftliche Textwiedergabe bei den Schülern einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Textverstehens leisten kann. In diesem Zusammenhang ist an die Analyse des Ausgangstextes zu erinnern: Dabei wurde herausgestellt, dass die Komplexität der Vorlage im Wesentlichen mit den unterschiedlichen ›Ebenen‹ der Erzählung sowie dem nur schwer einzuschätzenden Status der einleitenden Sätze zu tun hat. Die Untersuchung des Unterrichtsgesprächs zum Ausgangstext zeigte nun, dass gerade diese Aspekte von den Akteuren nicht reflektiert werden. Vielmehr haben sie nur einen Teil des Textes, die Binnengeschichte, im Blick. Den Erzählrahmen und dessen Verhältnis zur Binnengeschichte beachten sie demgegenüber im Unterricht nur ansatzweise.

Fraglich ist nun, ob die Schreibaufgabe das Potenzial hat, den bisherigen Umgang mit dem Text ›aufzubrechen‹. Die Schüler, die sich tatsächlich entschließen, in der Inhaltsangabe auf den ersten Teil der Textvorlage näher einzugehen, stehen vor einer schwierigen Aufgabe. Sie müssen ohne Informationen zu Kontext und Quelle des Bezugstextes Vermutungen über den ›Status‹ des Erzählrahmens anstellen. Unwahrscheinlich erscheinen solche Bemühungen aber insofern, als dass der Erzählrahmen von allen Akteuren, die bisher zu Wort kamen, nicht als Teil der Textvorlage, die in der Inhaltsangabe zusammenzufassen ist, sondern eher als eine Art ›externer Information‹ zu dieser Vorlage behandelt worden ist. Viel deutet deshalb darauf hin, dass sich die Jugendlichen in den Inhaltsangaben auf die Binnengeschichte beschränken.

Die Schwierigkeit bei einer Inhaltsangabe der Binnengeschichte besteht nun vor allem darin, die motivationalen Zusammenhänge herauszuarbeiten. Eben diese Aspekte wurden im Plenum bereits diskutiert – allerdings zeigte die Analyse des Unterrichtsgesprächs, dass das Textverständnis bei den Schülern unterschiedlich weit entwickelt ist. Insofern können einige durchaus von einer weiteren Auseinandersetzung mit der Textvorlage profitieren. Andere wiederum stehen eher vor der Aufgabe, das bereits Erarbeitete zu verknüpfen und in einer bestimmten Form schriftlich niederzulegen. Mit anderen Worten: Sie können sich im Wesentlichen auf die Anforderungen der *Textform* konzentrieren.

²⁸⁹ Erschwert wird die Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem zusätzlich dadurch, dass die Lehrerin die Kopien des Ausgangstextes bzw. die Textschnipsel zu Beginn der Arbeitsphase einsammelt, die Schüler also auf der Basis ihrer bisherigen Notizen und Erinnerungen an den Text eine Inhaltsangabe verfassen müssen.

Diese Anforderungen umzusetzen, ist aber eine wesentlich größere Herausforderung, als es auf den ersten Blick scheint. So besteht die Schwierigkeit der Inhaltsangabe grundsätzlich darin, einen Text einerseits vollständig wiederzugeben und wesentliche Zusammenhänge zu verdeutlichen, ihn andererseits aber auch zusammenzufassen. Diese Schwierigkeit tritt bei dem vorliegenden Ausgangstext nun in besonderer Weise zutage. So handelt es sich bei der Vorlage um einen stark verdichteten und äußerst kurzen Text mit mehreren Erzählebenen. Schon die einleitenden Sätze des Erzählrahmens sind elliptisch. Und auch die Geschichte von den Kranken wird in sozusagen ›stenographischer‹ Weise erzählt (s. DURZAK 1983), die Sätze sind äußerst kurz und kaum ausgeschmückt. Dieser Stil prägt den Text und macht es schwierig, ihn im Sinne einer Inhaltsangabe zusammenzufassen.²⁹⁰

Soll nun auch der Erzählrahmen in der Inhaltsangabe berücksichtigt werden, sind textbeschreibende Aussagen zur Struktur der Vorlage unumgänglich – was die Textwiedergabe unweigerlich verlängert. Aber auch, wenn der Erzählrahmen in der Textwiedergabe ausgeklammert wird, bleibt es schwer, die Vorlage zu kürzen – insbesondere wenn es darum geht, die motivationalen Zusammenhänge, die auch im Fokus des Unterrichtsgesprächs dieser Schlüsselstelle stehen, zu verdeutlichen. Unter dieser Voraussetzung ist die Aufgabe, eine Inhaltsangabe anzufertigen, die kürzer ist als der Ausgangstext, gleichzeitig aber die wesentlichen Handlungszusammenhänge berücksichtigt, besonders anspruchsvoll.

Zugespißt formuliert bedeutet dies: Die von den Schülern zu verfassenden Inhaltsangaben können kaum *alle* Anforderungen der Textform *zugleich* umsetzen. Möchten die Jugendlichen den Text in verkürzter Form wiedergeben, so können sie auf die unterschiedlichen Ebenen des Textes sowie die Motive der Figuren aus der Binnengeschichte nicht näher eingehen – und vice versa. Außerdem ist eine Textwiedergabe in Form der Inhaltsangabe *nach der bisher erfolgten Textarbeit* nur bedingt geeignet, die Vorlage für eine weitergehende Arbeit verfügbar zu machen oder die Ergebnisse des Unterrichtsgesprächs abschließend niederzulegen: Ginge es darum, die Textarbeit auf der Basis des Plenumsgesprächs in dieser Schlüsselstelle voranzubringen oder zu beenden, so ist es angezeigt, den Ausgangstext nicht zu reduzieren, sondern zu expandieren.²⁹¹ Bei der Analyse des weiteren Unterrichtsverlaufs

290 Bezeichnenderweise fasst z. B. DURZAK (1983: 145–159) im Rahmen seines Porträts von Wolfdietrich Schnurre den in Rede stehenden Text vor dessen weiterer Auslegung nicht zusammen, sondern zitiert ihn vollständig (ebd.: 149). Insofern könnte man die Behauptung wagen, dass eine Inhaltsangabe dieses Textes außerhalb der Schule kaum eine sinnvolle Funktion hätte. Dieses Argument *allein* wiederum spricht aber keineswegs gegen die Verwendung des Textes im Rahmen des schulischen Übens der Textform.

Dass die Inhaltsangabe zusammenfassenden Charakter hat – also ihr entsprechendes Textformverständnis –, machten die Akteure in der Schlüsselstelle K_1 deutlich (s. K_1: Z. 10–28). Da schon der Ausgangstext äußerst kurz ist, kann man davon ausgehen, dass die in dem Unterrichtsausschnitt für die Inhaltsangabe genannte Maßgabe von fünf bis sechs Sätzen (K_1: Z. 25–28) – und zwar auch ohne besondere ›Spitzfindigkeiten‹ wie sogenannte Bandwurmsätze (s. a. K_2: Z. 172) – den Schülern keine größeren Schwierigkeiten bereitet. Während im Rahmen der Schlüsselstellen H_1 und H_2 der begrenzte Nutzen von pauschalen Längenvorgaben bei umfassenden Ausgangstexten, sofern es keine weitergehenden Hinweise und Unterstützungsangebote gibt, diskutiert worden ist, zeigen sich solche Grenzen nun nochmal aus einer anderen Perspektive: Bei sehr kurzen Texten büßen die allgemeinen Längenvorgaben ihren Nutzen unter Umständen ganz ein, da sie oft ohne jedwede Anstrengung umgesetzt werden können.

291 D. h., nach dem Unterrichtsgespräch zum Thema des Textes, bei dem deutlich wurde, dass die Schüler die Handlungszusammenhänge der Binnengeschichte begriffen, aber unterschiedlich elaborierte und fundierte Vorstellungen von den Motiven der Figuren entwickelt haben (Z. 195–207, 271–277, 327 f.), profitiert eine weitere Textarbeit wohl weniger von der ›bloßen‹ Wiederholung bisher genannter Lesarten als vielmehr von einem Vorgehen, bei dem auch die Begründungen der Schüler für ihre Deutungsvorschläge eingefangen werden: In einer Inhaltsangabe jedoch gibt es nur begrenzte Möglichkeiten, solche Begründungen darzustellen (und das gilt auch für die von FRITZSCHE (1994a) sogenannte argumentative Inhaltsangabe; s. dazu Kap. II).

ist deshalb auch zu untersuchen, ob entsprechende Formen der Textarbeit noch folgen und wie mit den Inhaltsangaben weiter verfahren wird.

6.3 Die Schlüsselstelle K_3: »Das war schon gar nich mehr so im Inhaltsangabenstil.«

6.3.1 Beschreibung der Schlüsselstelle

In dem vom Transkriptauszug K_3 dokumentierten Unterrichtsausschnitt tragen mehrere Schüler von ihnen angefertigte Inhaltsangaben im Plenum vor und erhalten darauf jeweils Rückmeldungen ihrer Lehrerin und Klassenkameraden.

Im Anschluss an die Schlüsselstelle K_2 hatten die Jugendlichen ungefähr 16 Minuten Zeit, in Einzelarbeit eine Inhaltsangabe zu einer bearbeiteten Fassung eines Texts von Wolfdietrich SCHNURRE (1978: 158), der ihnen während des Schreibens aber nicht mehr vorlag, zu verfassen (s. Abb. 26). Eine gute Minute vor Beginn des Transkriptausschnitts K_3 leitet die Lehrerin das Ende dieser Arbeitsphase ein und etabliert die kommunikative Ordnung des Plenumsunterrichts. Anschließend kündigt sie an, aus jeder Tischgruppe einen Schülertext vorlesen zu lassen und fordert den Rest der Klasse auf, zu beachten, ob die Regeln für die Inhaltsangabe eingehalten wurden. Götz beginnt daraufhin mit dem Vortrag seines Textes, wird jedoch rasch von Kaiser unterbrochen: Sie fordert nun zwei Schülerinnen, die sich miteinander unterhalten, zur Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen auf. Dann setzt Götz an, seinen Textvortrag fortzuführen. Jedoch fällt ihm dabei eine nicht identifizierte Mitschülerin ins Wort.

Damit beginnt der Transkriptausschnitt K_3. Hier wird Götz von dieser Mitschülerin und der Lehrerin aufgefordert, seinen Text nochmals komplett vorzulesen (Z. 3–5). Daraufhin fängt Götz seinen Vortrag von vorn an: In der Kurzgeschichte ohne Titel von einem unbekannten Autor gehe es um zwei schwerkranke Männer. Der Eine sei auf den Anderen eifersüchtig gewesen, da er nicht am Fenster sei. Eines Nachts habe er nicht die Krankenschwester gerufen, als der Andere einen Erstickenfalls bekommen habe und habe ihn aus Gier sterben lassen (Z. 7–15). Die Lehrerin ratifiziert den Textvortrag im Anschluss und wendet sich zunächst an Götz: würd=st du jetzt sagen, nachdem du=s vorgelesen hast, dass dir was aufgefallen is (Z. 17f.). Der Schüler verneint dies, woraufhin Kaiser sich an Clemens richtet und ihre ursprüngliche Frage präzisiert: is dir etwas aufgefallen, ein FEHler- den götz glücklicherweise gemacht hat, damit wir d=raus lernen KÖNNEN, (Z. 22f.). Nachdem auch er die Frage verneint hat (Z. 25), zieht die Lehrerin ihn umgehend der Unaufmerksamkeit: erWISCHT. du hast gar nicht aufgepasst. (Z. 27).²⁹²

Dann erteilt sie Jutta das Rederecht, die erklärt, Götz habe die erzÄHLperspektive vergessen; (Z. 33). Die Lehrerin führt daraufhin aus: ja, das hat=er nich. aber, was HAT=ER gemacht, was nich richtig war, und was ihr ALLE gerne macht und götz hat=s uns jetzt nochmal

²⁹² Es scheint, als habe die Lehrerin sich mit ihrer Frage bewusst an Clemens gerichtet, um seine Konzentration auf das Unterrichtsgespräch zu überprüfen bzw. ihn der vermuteten Unaufmerksamkeit zu »überführen«. Die scheinbare Fachfrage degeneriert hier somit zum Mittel, Schüler zu disziplinieren (s. dazu auch BREIDENSTEIN 2006: 102–106).

gezeigt, (-) dass man=s eigentlich nicht machen sollte. (Z. 35–37). Damit gibt Kaiser zum einen zu verstehen, dass Juttas Hinweis auf fehlende Informationen im Schülertext richtig ist; zum anderen orientiert die Lehrerin auf einen weiteren (sozusagen ›typischen‹) Fehler in der Textwiedergabe. Auf die Frage nach dem Fehler antwortet nun Elmar, dass Götz nicht im PRäsens, (Z. 39) geschrieben habe. Die Lehrerin evaluiert diese Antwort positiv und wendet sich dann an Götz, dem sie erklärt, dass er in der Vergangenheit geschrieben habe. Sie führt weiter aus: UND, etwas FEHLT noch, (1.5) einen satz könntest deiner inhaltsangabe noch gönnen. (Z. 41–43). Damit fordert Kaiser eine Ergänzung der Textwiedergabe. Dann ruft sie Tamara auf, die sich schon seit längerer Zeit meldet: Die Schülerin äußert sich nun sehr kurz, aber akustisch unverständlich. Kaiser geht darauf nicht ein, sondern weist Götz an, den letzten Satz seiner Inhaltsangabe nochmals vorzutragen (Z. 47). Auf diese Weise wird Tamaras Äußerung indirekt als nicht weiterführend / ausreichend beurteilt. Sie macht somit deutlich, dass es ihr bei den geforderten Ergänzungen um den Schluss des Schülertextes geht. Götz kommt der Aufforderung nach und liest vor: Eines Nachts habe er (gemeint ist der Kranke an der Tür) nicht die Krankenschwester gerufen, als der Andere einen Erstickenfalls bekommen habe und habe ihn aus Gier sterben lassen (Z. 49 f.).

Im Anschluss setzt die Lehrerin zu einer Frage an, unterbricht sie aber zunächst für eine Erläuterung und nimmt auf dieser Basis ihre Frage wieder auf: was MÜSSTE jemand, (-) die INhaltsangabe ist ja immer für jemand gedacht, der den text nicht kennt; was müsste der unbedingt noch wissen, (Z. 52–54). Darauf antwortet Young-Nam mit Blick auf den Kranken an der Tür: WA!RUM! er ihn aus gier sterben ließ; (Z. 56). Die Lehrerin stimmt dem zu und fragt, an den letzten Satz aus Götz' Textwiedergabe anknüpfend: wie könnte ein satz danach lauten, (Z. 58). Nun erhält Aleyna das Wort: er war ähm EIFersüchchtig auf den:: (-) äh !MANN!, der an=er, an dem FENster war, weil er RAUSgucken konnte. (Z. 61 f.). Kaiser erklärt, das habe Götz erwähnt, und führt weiter aus: aber jetzt ist der fensterlieger tot. (Z. 64 f.). Sie macht hier deutlich, dass es ihr um die Passage des Ausgangstextes geht, in der eine der beiden Figuren bereits gestorben ist – damit wird Aleynas Vorschlag zur Ergänzung von Götz' Inhaltsangabe zurückgewiesen. Claudia schlägt nun vor, hinter den von Götz zuletzt vorgelesenen Satz ein Komma zu setzen und dann zu schreiben: JETZT kommt der endlich an=s FENster; (Z. 67). Die Lehrerin evaluiert die Antwort positiv und ruft Ramona auf, die an Claudias Vorschlag anknüpfend die Ergänzung einer weiteren Information einfordert: ja und ähm halt schreiben, dass da jetzt so ne mauer war, (Z. 71). Auch dieser Antwort stimmt Kaiser zu und erklärt: das fehlt noch, die BEI-den sachen ne? (Z. 73). Damit bezieht sie sich auf die von den letzten zwei Schülerinnen gemachten Ergänzungsvorschläge für die Textwiedergabe. Dann bedankt sie sich bei Götz und fragt die Schüler einer anderen Tischgruppe, wer dazu bestimmt worden sei, seinen Text vorzutragen (Z. 73 f.).

Daraufhin meldet sich Dana, der die Lehrerin dann auch das Wort erteilt. Deren anschließenden Textvortrag unterbricht Kaiser aber schon nach wenigen Sekunden zur Maßregelung der Schülerschaft: Dabei gibt sie Danas Klassenkameraden sinngemäß zu verstehen, dass sie ihre das Unterrichtsgespräch störenden Aktivitäten missbilligt, und fordert sie auf,

diese zu unterlassen (Z. 80–85). Dann erteilt die Lehrerin Dana abermals das Rederecht. Diese beginnt ihren Textvortrag nun von Neuem (Z. 88 ff.): In dieser Kurzgeschichte, in der es weder Autor noch Titel gebe, gehe es um zwei schwerkranke Menschen, die durch Eifersucht, Habgier und Lügen voneinander getrennt würden, weil der Eine, der an der Tür liege, den, der am Fenster liege, beneide, so dass der an der Tür den Tod des am Fenster Liegenden nicht verhindere, um sein Bett zu bekommen: doch als der, [der] (-) an der tür liegt das fenster, (-) bett bekommt, ist er enttäuscht. dort ist nur eine mauer; (Z. 94f.).

Die Lehrerin fragt im Anschluss: fehlt was? (-) an informationen, (---) es geht jetzt nur um die informationen, nich so um die formulierungen; (Z. 97f.). Darauf antwortet Tamara mit erzählperspektive- (Z. 101). Kaiser evaluiert dies positiv und fragt dann: welche erzählperspektive- wurde schon zum zweiten mal nach gefragt; wer erzählt, (Z. 103f.). Damit fordert sie die Schüler auf, die Erzählperspektive zu bestimmen. Young-Nam erklärt daraufhin: der ZEITUNGSmann, der hat ähm das () ja aus der zeitung, (Z. 106). Die Lehrerin bejaht dies mit einer Einschränkung und deutet damit an, dass sie mit ihrer Frage auf eine andere Antwort zielt: JA, aber es IS=N erzähler; is das ne ich-erzählung? (Z. 108). Young-Nam verneint dies und führt dann aus: das is äh EIN:, erzähler aus der anderen, aus- ein anderer !MANN! sozusagen; der von den zwei männern erzählt. (Z. 110f.). Kaiser macht dem Schüler mit ihrer folgenden Äußerung nun das Angebot, seine Antwort auf einen bestimmten Begriff zu bringen: ein außenstehender. ja? (Z. 113). Young-Nam signalisiert daraufhin seine Zustimmung zu diesem Vorschlag (Z. 115). Im Anschluss ruft die Lehrerin Tamara auf, die sich (abermals) seit längerer Zeit meldet. Die Schülerin macht nun deutlich, dass auch sie auf die Erzählperspektive hatte eingehen wollen. Kaiser fordert sie dann dazu auf, diese zu benennen, woraufhin Tamara eine teilweise unverständliche Äußerung abgibt. Die Lehrerin wiederholt anschließend die Bestimmung des Erzählers, ein außenstehender. (Z. 125), und fragt die Schüler einer weiteren Tischgruppe, wer von ihnen seine Inhaltsangabe vorträgt.

Nun signalisiert Ellen per Blickkontakt, dass sie ihren Text vorlesen möchte, woraufhin die Lehrerin ihr das Wort erteilt. Die Schülerin trägt dann vor: Jemand habe in einer Zeitschrift eine Kurzgeschichte gelesen, in der ein unbekannter Erzähler von zwei Schwerkranken erzähle. Die Geschichte sei im Präsens geschrieben. Der eine Kranke habe ein Fensterbett, der andere nicht. Der am Fenster erzähle dem an der Tür von der Welt, die er durch das Fenster sehe. Doch er lüge. Eigentlich sehe er nur eine weiße Wand. Eines Nachts erstickte der am Fenster und weil der an der Tür sich Chancen auf das Bett ausrechne, hole er keine Hilfe. Am nächsten Tag bekomme er das Bett, sehe aus dem Fenster und blicke auf die Wand (Z. 128–136). Die Lehrerin setzt unmittelbar nach dem Textvortrag zu einer Erklärung an – ich hab jetzt, (Z. 138) –, bricht diese aber sinngemäß mit dem Hinweis ab, zunächst den Schülern die Gelegenheit zum Feedback geben zu wollen (Z. 138f.). Clemens sagt daraufhin: ich wollte sagen, dass is eigentlich gar keine weiße WAND, (Z. 141). Der Schüler zweifelt hiermit an, dass die Information aus Ellens Textwiedergabe, das Fensterbett gebe nur den Blick auf eine weiße Wand frei, mit den Informationen des Ausgangstexts übereinstimmt: Die Betonung des letzten Worts deutet darauf hin, dass es ihm speziell um den Ausdruck ›Wand‹ geht.

Sein Sitznachbar Gernot pflichtet ihm im Anschluss bei: das wollt=ich auch sagen. (Z. 149). Darauf reagiert Clemens mit einer kurzen, akustisch unverständlichen Äußerung. Unterdessen sagt Ellen, offenbar in der Absicht, ihren Text entsprechend Clemens' Einwand rasch zu korrigieren: weiße MAUer. (Z. 147). Dann erhält Frauke das Rederecht. Sie geht ebenfalls auf den Ausdruck ›weiße Wand‹ aus dem Schülertext ein, bezieht sich aber speziell auf das Attribut: ich wollt auch nur sagen, dass=es halt keine WEIßE, also man weiß nich, ob sie weiß is oder (Z. 153f.) einfach nur, (Z. 158). Die Lehrerin bestätigt Frauke schon während ihrer Äußerungen (Z. 156). Das ist wohl auch ein Grund dafür, dass die Schülerin ihren Beitrag dann abbricht.

Anschließend erteilt Kaiser Claudia das Wort. Diese erklärt nun, sie finde, das sei schon gar nicht mehr so Inhaltsangabenstil gewesen, sondern eher schon eine Kurzgeschichte (Z. 163f.). Es sei schon eine Inhaltsangabe gewesen, aber es (.) war irgendwie schon (.) so geschrieben, dass man denken könnte, das wär ne KURZgeschichte. war irgendwie, (-) GUT geschrieben auch. (-) sonst. (Z. 164–166). Die Lehrerin führt daraufhin aus: ich DENKE mal- das schwIERige ist, dass man immer DER an=er tür und der am fenster irgendwie auseinanderhalten muss NE, und dann (.) kommt es zu solchen häufungen. (Z. 168–170). Nun meldet sich Peer und erhält auch umgehend das Wort: ich hab den namen gegeben. der FENster, der am fenster saß, (-) äh lag, hieß FENsternmann, und der an=er tür war, hieß türmann- (Z. 172f.). Im Anschluss lacht er.²⁹³ Die Lehrerin nimmt in ihrer Reaktion auf den Beitrag zunächst Bezug auf ein Gespräch mit dem Schüler Eduard, das – so ist anzunehmen – in der dem Transkriptauszug vorangegangenen Arbeitsphase stattgefunden hat. Sie erklärt, sie habe dem Schüler schon gesagt, äh wenn ihr eine inhaltsangabe zu einem TEXT schreibt, wo der verfasser BEWUSST keine namen nennt, dann dürft ihr euch auch keine ausdenken. (Z. 177–179). Damit weist sie Peers Beitrag als Vorschlag zur Lösung der von ihr benannten Schwierigkeit, die Figuren auseinanderzuhalten, zurück. Ellen wiederum führt unmittelbar nach der Erklärung der Lehrerin unaufgefordert eine Begründung für die Zurückweisung des Schülerbeitrags an: weil WENN=s das so in=s LÄCHerliche zieht; (Z. 181). Nach der positiven Evaluation ihrer Äußerung durch Kaiser (Z. 183) erklärt die Schülerin weiter: was ja eigentlich sehr ERNST is. (Z. 185).

Im Anschluss fragt die Lehrerin die Schüler einer weiteren Tischgruppe, wer seine Inhaltsangabe vorträgt. Die Gruppe scheint sich noch nicht darüber verständigt zu haben bzw. nicht umgehend einen Schüler zum Vorlesen bestimmen zu können. Die Wahl fällt dann auf Anita, zumindest wird diese nun von der Lehrerin aufgerufen (Z. 187–192). Die Schülerin trägt daraufhin vor (Z. 194ff.): Diese Kurzgeschichte ohne Titel sei von einem unbekannten Autor verfasst worden. Die Handlungen würden von einer außenstehenden Person erzählt. Die Geschichte handle von zwei schwerkranken Personen, die zusammen in einem Zimmer liegen. Der Eine am Fenster, der Andere an der Tür: der an der

²⁹³ In der Stunde wird deutlich, dass Peer die Rolle des sogenannten ›Klassenclowns‹ inne hat. Er inszeniert sich dabei als zugleich lustiger *und* fachlich interessierter Schüler. D.h., seine öffentlichen Äußerungen schließen thematisch meist an den Hauptdiskurs an, sind mitunter jedoch von zweifelhafter Qualität, was von Peer aber einkalkuliert zu sein scheint (s. z. B. K_1: 42 ff.; s. dazu auch BREIDENSTEIN 2006: insbesondere 96, 110).

tür möchte unbedingt an=s fenster; so dass er nicht (.) bescheid gibt, als der andere einen erstickungsfall [sic!] [...] bekommt. (-) durch den tod des einen bekommt der an, (-) der andere das fenster, kann aber nur auf eine mauer gucken. (Z. 198–202). Die Lehrerin ratifiziert den Textvortrag und erteilt dann Ramona das Rederecht (Z. 204). Diese vermutet, Anita habe nich geschrieben, dass der (.) am fenster, (-) der dann gestorben is, dass er halt geschichten erzählt hat. (Z. 205f.). Kaiser signalisiert der Schülerin daraufhin ihre Zustimmung und erteilt Claudia das Wort, die erklärt: die erzählperspektive, is nicht genannt, (Z. 211). Nun aber machen die Lehrerin und Anita umgehend und mit Nachdruck in mehreren Beiträgen deutlich, dass die entsprechende Information im Schülertext gegeben wurde (Z. 213ff.). Kaiser führt diese Information dann auch noch einmal an: ein außenstehender- eine außenstehende person; (Z. 221). Anschließend fragt sie, ohne einen Schüler konkret anzusprechen, in Bestätigung erheischendem Tonfall: sonst alles in ordnung ne? (Z. 221f.). Dabei schaut sie sich in der Klasse um und gibt den Schülern Gelegenheit zu weiteren Reaktionen. Nach einigen Sekunden Stille, in denen keiner der Schüler eine Meldung anzeigt (und somit auch kein Widerspruch gegenüber der Äußerung, dass sonst alles in Ordnung sei, angemeldet wird), schaut sie Anita an und nickt mit dem Kopf – damit signalisiert sie der Schülerin, dass es keine weiteren Einwände gegenüber ihrer Inhaltsangabe gibt.

Dann fragt Kaiser die Schüler der letzten verbliebenen Tischgruppe, wer von ihnen vorliest. Nun meldet sich Young-Nam, woraufhin die Lehrerin ihm auch das Rederecht erteilt. Bevor der Schüler mit dem Vorlesen beginnen kann, fordert sie die Klasse aber noch dazu auf, sich auf den Textvortrag zu konzentrieren (Z. 222f.). Dann liest Young-Nam vor (Z. 226ff.): Diese Kurzgeschichte mit unbekanntem Titel und unbekanntem Autor handle von zwei schwerkranken Männern. Schwerkranke Männer liegen in einem Krankenzimmer. Der Mann am Fenster habe immer aus dem Fenster geguckt und dem Mann an der Tür immer Geschichten erzählt. In einer Nacht habe der Mann am Fenster Erstickungsbeschwerden gehabt und der Mann an der Tür habe es nicht sagen wollen, weil er die chance auf äh zur tür; (-) ähm (-) zum fenster; (Z. 232f.). Offenbar kommt der Schüler an dieser Stelle durcheinander. Er hält nun inne und schaut die Lehrerin an, was als Bitte um Unterstützung verstanden werden kann. Kaiser ergreift dann auch das Wort und führt den letzten Satz aus dem Schülertext fort bzw. korrigiert ihn: weil der die chance sah, das fensterbett zu bekommen; (Z. 235f.). Young-Nam stimmt dieser Korrektur seines Textes zu und setzt seinen Vortrag fort: am nächsten morgen ist der MANN am fenster gestorben; der mann an der tür wollte (.) ähm, (-) konnte äh zum bett am (.) fenster. als er herAUS RAUSguckt, (-) raus ähm guckt hat, sieht er nur eine mauer. (Z. 238–241).

Schon während des Textvortrags melden sich mehrere Schüler. Die Lehrerin fordert Young-Nam im Anschluss daran auf: nimmst du mal selber dran, (Z. 243). Damit weist sie den Schüler an, das Rederecht selbst zu verteilen (Z. 243). Dieser ruft nun Aleyna auf, die dann mit Äußerungen beginnt, während derer sie aber die Lehrerin anschaut, Young-Nam den Rücken zuwendet und über den Schüler in der dritten Person spricht: das war komisch, weil er hat gesagt ähm, der mann

am FENSTER, (Z. 247). Kaiser fällt der Schülerin dabei ins Wort und fordert sie auf, Young-Nam anzusprechen (Z. 249). Aleyna setzt nun ihren Beitrag fort, ändert dabei aber weder ihre Sitzhaltung noch die Adressierung ihrer Äußerungen: er hat gesagt, äh der MANN am fenster WAR gestorben. eigentlich heißt es doch, war TOT oder? (Z. 255f.). Die Lehrerin weist Aleynas Beitrag daraufhin zurück, indem sie deutlich macht, dass anders, als die Schülerin suggeriert, nicht nur ihre Variante der Textwiedergabe, sondern auch die von Young-Nam vorgetragene akzeptabel ist: nö geht beides. (-) das geht. (Z. 258). Sie erklärt dann: aber etwas war DARAN nich richtig; (Z. 258). Aleyna beginnt nun mit einem Beitrag, der inhaltlich unverständlich bleibt: ja ähm, (5.0) äh is beides äh, auch (-) (ZEIT-) (Z. 260). Unklar ist, ob die Schülerin hier ihren ursprünglichen (von der Lehrerin abgelehnten) Einwand weiterhin verteidigen oder auf das Tempus des Schülertextes eingehen möchte. Kaiser wiederum geht nun auf den Beitrag im Sinne einer Verteidigung ein und bekräftigt ihre Zurückweisung von Aleynas Äußerungen, indem sie zu verstehen gibt, dass nicht nur die von ihr genannte Wendung, sondern auch die aus dem Schülertext annehmbar ist: er IS geSTORBEN oder er is TOT, beides geht- (Z. 262). Die Lehrerin führt weiter aus: bloß, die ZEIT, die du benutzt hast young-nam; claudia; is dir das aufgefallen, (Z. 262f.). Damit orientiert sie die Jugendlichen auf das Tempus des Schülertextes und ruft Claudia auf, die sich schon zuvor gemeldet hatte.

Diese erklärt nun aber: mir is noch was anderes aufgefallen; (Z. 265). Die Schülerin macht damit deutlich, nicht auf das Tempus eingehen zu wollen. Die Lehrerin fordert sie dennoch zur Fortführung ihres Beitrags auf – erzÄHL, (Z. 267) –, woraufhin Claudia erklärt:²⁹⁴ jetzt ham, also das haben eigentlich ALLE jetzt gemacht, auch wir- (Z. 269f.) immer- wir ham, äh wir sind immer davon ausgegangen, dass es MÄNNER waren- (Z. 273f.). Die Schülerin weist hier darauf hin, dass alle Akteure einschließlich der Jugendlichen aus ihrer Tischgruppe die Figuren aus dem Ausgangstext als Männer betrachtet hätten. Die Lehrerin scheint diese Aussage zu bestätigen: jaha, (Z. 276). Nun führt Claudia weiter aus: ich weiß nich, (-) aber, (---) irgendso es können ja auch, (Z. 278) FRAUen sein oder kinder oder, (Z. 282). Die Lehrerin unterbricht Claudia an dieser Stelle und sagt: also ich, kam eigentlich auch immer auf männer, und äh, (Z. 284). Daraufhin ergreift Claudia erneut das Wort und erwidert: das DENKT man irgendwie so zunächst- (Z. 286). Jetzt erklärt Kaiser: JA; aber das hat auch=n GRUND; es is jetzt blöd, dass ich euch die geschichte schon weggenommen hab. (Z. 288f.). Die Lehrerin gibt damit zum einen zu verstehen, dem Einwand der Schülerin, dass die Figuren aus dem Text nicht zwangsläufig Männer sind, zu widersprechen. Zum anderen deutet sie – indem sie davon spricht, dass es von Nachteil sei, die Ausgangstexte zuvor bereits eingesammelt zu haben – an, dass der Widerspruch anhand der Textvorlage begründet werden kann.

Nun erhält Ellen das Rederecht und versucht, eine Begründung für die Annahme, dass es sich bei den Figuren um Männer handelt, vorzulegen. Ihre Äußerungen sind aber nicht

²⁹⁴ Die Lehrerin fällt der Schülerin während ihrer folgenden Äußerungen mehrfach mit Zischlauten ins Wort: Diese Laute gelten Claudias Klassenkameraden und fordern sie auf, die von ihnen geführten Nebengespräche zu beenden (Z. 272, 280).

leicht verständlich, da die anderen Akteure der Schülerin mehrfach ins Wort fallen. Ellen suggeriert dabei, sich auf Wendungen aus der Textvorlage zu beziehen und erklärt zunächst, es wird mehrmals erwähnt ähm der äh !DIE!, (Z. 291), woraufhin die Lehrerin augenblicklich Widerspruch anmeldet (Z. 293). Die Schülerin setzt dann zu einem neuen Beitrag an und nennt die Wendungen !DER!, (--) schwer!KRANKE!. (Z. 295) sowie der KRANKE, (Z. 299). Ellen scheint hier mittels bestimmter Ausdrücke aus dem Ausgangstext belegen zu wollen, dass es sich bei den Figuren um Männer handelt. Nun wirft Claudia ins Gespräch ein: es geht ja auch BEIdes, (Z. 303). Die Lehrerin wiederum erteilt daraufhin Ursula das Rederecht, die mit einem Beitrag beginnt – einmal wird auch gesagt, einer- (Z. 309) –, dann aber einhält, als Ellen ihrerseits lautstark zu einem Beitrag ansetzt, mit dem sie allem Anschein nach auf in einem Nebengespräch vorgetragene Einwände ihrer Mitschüler bezüglich ihrer vorhergehenden Erklärung reagiert. Zu diesem Zeitpunkt sprechen mehrere Akteure gleichzeitig. Dabei entsteht der Eindruck, dass die Frage, ob die Figuren aus der Textvorlage Männer sind, in mehreren Gesprächen verhandelt wird, so dass für den Beobachter nur schwer zu erkennen ist, wer sich auf wessen Äußerungen bezieht. Die Schülerin Ellen übernimmt nun wieder das Wort im Hauptdiskurs und erklärt: ja bei SCHWERkranke ham wir auch überlegt, es gibt ja nich schwerkranKINNEN, (Z. 311f.). Die Lehrerin ratifiziert die Äußerung der Schülerin und sanktioniert ihre Übernahme des ›Rederechts‹ somit nachträglich positiv. Ellen führt weiter aus: wir ham nämlich d=rüber gesprochen, und ham DANN, aber ne andere stelle, ich weiß sie jetzt nich mehr, aber wir ham ne andere stelle im text gefunden- wo=s (Z. 316–318) einDEUTIG war, dass es männer, sind; (Z. 322). Die Schülerin räumt somit indirekt zwar ein, dass sie bisher keine überzeugenden Belege für die These vorbringen konnte, dass sich im Text Informationen finden, die auf das Geschlecht der Figuren hinweisen. Sie macht aber deutlich, an ihrer These festhalten zu wollen und beruft sich dabei auf eine von ihr nicht mehr erinnerte Textpassage. Kaiser begleitet die Äußerungen Ellens mit zustimmenden Signalen und ruft dann Gernot auf.

Der Schüler bezieht sich in seiner folgenden Erklärung auf Artikel aus dem Ausgangstext und versucht, sozusagen ex negativo eine Begründung für die Annahme, dass es sich bei den Figuren um Männer handelt, vorzulegen: es gibt ja auch keine DER schwerkranke FRAU. (Z. 326). Die Lehrerin weist den Beitrag jedoch zurück: nee es gibt noch ne ANDere begründung, (Z. 328). Im Anschluss erteilt sie wieder Ursula das Rederecht. Die Schülerin setzt nun mehrfach zu Äußerungen an, wird aber jeweils von Kaiser unterbrochen: Diese ermahnt dabei durch Zischlaute und den Aufruf eines offensichtlich unaufmerksamen Schülers (Young-Nam) Ursulas Klassenkameraden zur Ruhe (Z. 331–337). Dann beginnt die Schülerin erneut mit ihrem Beitrag, in dem sie auf Wendungen aus dem Bezugstext rekurriert: einer der beiden lag am fenster, und einer der beiden:, (Z. 339). Es geht Ursula hier um den Ausdruck ›einer‹. Die Lehrerin evaluiert den Beitrag der Schülerin indirekt positiv, indem sie ihn wiederholt und erweitert: also immer der EIne, der ANDe-re, ne? (Z. 341). Sowohl Ursula als auch Kaiser scheinen diese Wendungen aus der Textvorlage als Beleg für die Annahme, dass es sich bei den Figuren um Männer handelt, anzuführen. Damit weisen sie auch Claudias These zurück, dass es sich bei den Kranken um Frauen oder Kinder handeln könnte.

Dagegen erhebt Claudia jedoch Einspruch und verneint, dass der Nachweis, die Kranken seien Männer, tatsächlich erbracht worden ist: aber das EINER, und äh das könnte sich auf, (.) jetzt die schwerKRANKEN beziehen; (Z. 343f.). Daraufhin wendet wiederum die Lehrerin ein: aber wenn man SAGT, (---) zwei SCHWERkranke liegen in einem zimmer. (---) äh, (--) die eine liegt am FENster, die andere an=er tür. (--) denn das geht AUCH. (Z. 346–348). Claudia stimmt dem zu (Z. 350). Anschließend erklärt die Lehrerin weiter: weil SCHWERkranke is so=n neutraler begriff. das gilt für männer und frauen. (Z. 352f.). Claudia wendet dann fragend intoniert ein: aber im prinzip gibt es doch (.) keinen so !GANZ! direkten hinweis, dass es jetzt (.) männer sind oder, (Z. 355f.). Die Lehrerin stimmt diesem Einwand sozusagen mit Einschränkungen zu: nö- wenn das für dich nich direkt is, wenn da steht der ANDere und der EIne, (Z. 358f.). Unmittelbar danach schüttelt Claudia den Kopf und macht damit deutlich, dass die Wendungen ›der Andere‹ und ›der Eine‹ für sie keine direkten Hinweise auf das Geschlecht der Figuren sind. Die entsprechende Nachfrage der Lehrerin – is für dich nich direkt- (Z. 363) – verneint sie dann auch noch (Z. 365). Anschließend resümiert Kaiser: na !DANN! gibt=s keinen direkten. (Z. 367). Nun signalisiert Claudia, den Äußerungen der Lehrerin zuzustimmen bzw. sich damit ›abzufinden‹: okay, (Z. 369).

Die Lehrerin sagt daraufhin: okay. !GUT!, ellen, noch was? (Z. 371). Damit markiert sie den Abschluss des bisherigen Gesprächsthemas und ruft Ellen auf, die sich bereits länger meldet. Die Schülerin führt aus, Young-Nam habe gelesen, dass er ähm, (-) irgendwie äh der am NÄCHSTEN TAG STARB, der ähm, (2.0) ist er gestorben, oder, am nächsten tag ist er gestorben; aber er is ja in der nacht gestorben; (---) an dem erstickungs, (Z. 377–379). Ellen macht hier deutlich, dass die Figur des Kranken am Fenster nicht – wie es in der Textwiedergabe von Young-Nam heißt – am Tage, sondern noch in der Nacht verstorben sei. Kaiser unterbricht Ellen nun und erklärt: dann is er am nächsten tag TOT. (Z. 382). Dann wendet sie sich an Young-Nam und sagt: also du merkst schon- wir sind heute sehr spitzfindig. (Z. 382f.). Mit diesen Äußerungen scheint die Lehrerin zunächst deutlich machen zu wollen, dass man den Schülertext rasch korrigieren kann, indem der Ausdruck ›gestorben‹ durch ›Tod‹ ersetzt wird. Anschließend gibt sie indirekt zu verstehen, dass sie Ellens Beitrag als ›kleinlich‹ beurteilt.

Kaiser spricht dann weiter Young-Nam an: aber was du auf jeden fall ändern musst young-nam, du hast (.) immer in=er verGAN-GENheit geschrieben; (Z. 383f.). Der Schüler fällt Kaiser hierbei ins Wort und deutet Widerspruch gegenüber ihrer Aussage an (Z. 387). Die Lehrerin gibt dann aber zu erkennen, an ihrer Äußerung festzuhalten: doch, er IST gestorben, er STIRBT; (Z. 389). Damit gibt sie ein Beispiel für ein Verb »in der Vergangenheit« (Z. 384) und dessen Umformung ins Präsens – offen bleibt, ob Kaiser hier den Unterschied zwischen den Tempusformen anschaulich machen und/oder sich direkt auf Ausdrücke in dem Schülertext beziehen möchte. Auf jeden Fall signalisiert Young-Nam nun seine Einsicht bzw. Zustimmung zu den Ausführungen der Lehrerin: ah so, (Z. 391). Kaiser fährt dann fort: und äh: er HAT ihn beneidet; er beNEIDET

ihn. (2.0) ne? (-) is SCHWER, aber müssen wir trainieren. (Z. 393f.). Die Lehrerin gibt hier zunächst ein weiteres Beispiel für die Umformung von Verben ins Präsens und macht dann deutlich, dass eben dies eine Herausforderung darstellt, aber geübt werden muss.

Damit endet der Transkriptauszug und zugleich die Besprechung der Schülertexte respektive der fachliche Teil des Unterrichts: Im Anschluss an die Äußerung Young-Nams verweist die Lehrerin unmittelbar auf organisatorische Aspekte der aufgezeichneten Schulstunde.

6.3.2 Fokussierte Analyse

Nach dem ersten Zugriff auf die Schlüsselstelle werden nun die von den Schülern vorgestellten Textwiedergaben und die darauffolgenden Rückmeldungen der Akteure näher untersucht. In einem Resümee werden die Analysen schließlich zusammengetragen.

Als erster Schüler liest Götz seinen Text vor (Z. 7–15). Wie die meisten anderen Jugendlichen (eine Ausnahme ist Dana) fasst er den Text zu Beginn nicht mit abstrakten Begriffen, wie sie im Plenumsgespräch der Schlüsselstelle K_2 entwickelt wurden, zusammen. Stattdessen verweist er im Zuge der einleitenden Formel »Es geht um ...« ausschließlich auf die Figuren der sogenannten Binnengeschichte: in der kurzgeschichte ohne Titel von einem unbekannten auTOR, geht es (Z. 7f.) um zwei, (---) schwerkranke männer; (Z. 12). Um diese Figuren dreht sich die gesamte Textwiedergabe, was wiederum bedeutet: Der Schüler geht in der Inhaltsangabe nur auf einen Teil des Ausgangstextes ein; den sogenannten Erzählrahmen klammert er aus. Er verwendet dabei interessanterweise größtenteils das Präteritum, obwohl die Vorlage (das ist hier nur die Binnengeschichte) im Präsens verfasst ist. Der ›Charakter‹ seiner Textwiedergabe ist nur schwer zu bestimmen: Auf der einen Seite werden Ausdrücke aus dem Ausgangstext übernommen. Darunter ist eine Wendung, der man häufig in Erzählungen begegnet: eines nachts (Z. 13). Auf der anderen Seite werden in der Textwiedergabe kausale bzw. motivationale Zusammenhänge herausgearbeitet.²⁹⁵ Außerdem ist darauf hinzuweisen, dass Götz nur ein Teil des gesamten Geschehens wiedergibt: So geht der Schüler nicht darauf ein, dass einer der Kranken seinem Zimmergenossen Geschichten erzählt über das, was (vermeintlich) vor dem Zimmerfenster geschieht und dass diese Geschichten fiktiv sind. Dennoch ist die Textwiedergabe schlüssig: Es werden wesentliche Zusammenhänge erläutert und dabei einige konkrete Ereignisse ausgeklammert. Auf diese Weise legt Götz eine Textwiedergabe vor, die nur gut ein Drittel der Länge der Vorlage umfasst. Sein Text ist somit der kürzeste aller in dieser Schlüsselstelle vorgetragenen Inhaltsangaben.

Im Anschluss an den Textvortrag fordert die Lehrerin seine Mitschüler zu einem Feedback auf. Dabei versucht sie – das wird ex post deutlich –, die Jugendlichen umgehend auf das von Götz verwendete Tempus zu orientieren (Z. 17–23, 35–37). Sie spricht in diesem Zusammenhang auch von einem FEHler- (Z. 22), den die Schüler ALLE gerne (Z. 36) begehen würden. Nun führt eine Schülerin aber zunächst an, dass Götz die (.) erzÄHlperspektive vergessen; (Z. 33) hat.²⁹⁶ Erst anschließend weist

²⁹⁵ Nicht ganz deutlich wird in diesem Zusammenhang allerdings, *inwiefern* der Kranke an der Tür den Anderen, wie es bei Götz heißt, aus gier sterben. (Z. 15) lässt.

²⁹⁶ In der Klasse ist – das deutete sich in der Schlüsselstellen K_2 schon an (s. K_2: Z. 145 ff.) und wurde auf Nachfrage des Forschers von der Lehrerin bestätigt – die nicht unbedingt gängige Regel eingeführt, dass in der Inhaltsangabe die Erzählperspektive der Textvorlage zu nennen ist.

ein weiterer Schüler darauf hin, dass Götz seine Textwiedergabe nicht im PRÄsens, (Z. 39) verfasst hat. Beide Antworten werden von Kaiser positiv evaluiert: Damit werden ›formale‹ Fehler des Schülertextes angesprochen. Im Anschluss geht es dann auch um den Inhalt. So wird Götz zur Ergänzung seiner Textwiedergabe aufgefordert: einen satz könntest deiner inhaltsangabe noch gönnen. (Z. 42f.). In diesem Zusammenhang führt Kaiser aus: die INhaltsangabe ist ja immer für jemand gedacht, der den text nicht kennt; was müsste der unbedingt noch wissen, (Z. 52–54).

Auf die Frage der Lehrerin antwortet zunächst Young-Nam. Er verlangt zusätzliche Informationen dazu, weshalb der Kranke an der Tür seinen Zimmergenossen aus gier sterben ließ; (Z. 56). Diese Forderung ist nur schwer nachzuvollziehen: Auf der einen Seite ist im Schülertext mit dem Verweis auf die Gier bereits ein Motiv für das Verhalten des Kranken an der Tür benannt. Auf der anderen Seite ist es auch möglich, dass Young-Nam eine Konkretisierung dieses Motivs einklagen möchte, also die Nennung des ›gierig begehrten‹ Gegenstands: das ist das Fensterbett. Aber auch diesen Gegenstand führt Götz in seiner Textwiedergabe auf. Dennoch wird Young-Nams Beitrag ohne Nachfragen akzeptiert. Daran anknüpfend fragt die Lehrerin, wie man Götz' Inhaltsangabe nach dem letzten Satz ergänzen könnte (Z. 58). Nun führt Aleyna aus: Der Kranke an der Tür war ähm Eifersüchchtig auf den:: (-) äh !MANN!, der an=er, an dem FENster war, weil er RAUSgucken konnte. (Z. 61f.). Auch dieser Vorschlag ist nicht leicht einzuschätzen: So ist Aleynas Satz inhaltlich kaum anschlussfähig an den letzten Satz aus Götz' Textwiedergabe (was von Kaiser zuvor gefordert wurde). Darüber hinaus hat der Schüler die Eifersucht des Kranken an der Tür in der Textwiedergabe zwar genannt, nicht aber, dass diese Eifersucht mit der (vermeintlichen) Möglichkeit des Ausblicks zu tun hat. Nun kann man darüber diskutieren, ob letzteres aus der Inhaltsangabe von Götz erschlossen werden kann oder nicht. Zu einer solchen Diskussion kommt es aber nicht, stattdessen weist die Lehrerin Aleynas Antwort mit der Begründung ja, das hat götz erWÄHNT, (Z. 64) schlicht zurück.

Dann orientiert sie die Schüler auf die Handlung in der Textvorlage, nachdem der Kranke am Fenster gestorben ist. Daraufhin schlägt Claudia vor, die Inhaltsangabe dahingehend zu erweitern, dass der Kranke an der Tür nun das Fensterbett erhält (Z. 67) – und Ramona fordert die Ergänzung der Information, dass da jetzt so ne mauer war, (Z. 71). Beide Antworten evaluiert Kaiser positiv, anschließend erklärt sie resümierend: das fehlt noch, die BEIden sachen ne? (Z. 73). Damit suggeriert sie, dass die Textwiedergabe mit den von Claudia und Ramona geforderten Ergänzungen sozusagen vollständig (und ein potenzieller Leser, der die Textvorlage nicht kennt, erst mit diesen Ergänzungen über alle wesentlichen Aspekte in Kenntnis gesetzt) wird. Tatsächlich jedoch würde Götz' Inhaltsangabe für einen solchen Leser eher verwirrender, wenn *allein* die Überarbeitungsvorschläge aus dem Plenumsgespräch umgesetzt würden. So erschließt sich einem uninformierten Leser die Bedeutung der von Ramona erwähnten Information (derzufolge das Fensterbett lediglich den Blick auf eine Mauer ermöglicht) nur dann, wenn auch erwähnt wird, dass der Kranke am Fenster zuvor fiktive Geschichten über das Geschehen vor dem Fenster erzählt hat – und sich infolgedessen bei seinem Zimmergenossen bestimmte Vorstellungen entwickelten, aber gerade nicht die Idee, dass sich vor dem Fenster eine Mauer befindet. Eben diese Information, dass der Kranke am Fenster Geschichten erzählt, findet sich jedoch nicht im Schülertext und wird auch im Plenumsgespräch nicht

eingefordert.²⁹⁷ Kurzum: Die ›Pointe‹ bzw. der Erwartungsbruch im Ausgangstext würde auch durch die Umsetzung der Überarbeitungsvorschläge nicht deutlich. Vielmehr würde die Textwiedergabe erst einmal länger – und zwar auf Kosten der Verständlichkeit.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass Kaiser eine Zielvorgabe für die Schülertexte bzw. ein Kriterium für deren Beurteilung ins Spiel bringt: So erklärt sie, dass die Inhaltsangabe immer für jemanden gedacht sei, der den Ausgangstext nicht kenne (Z. 52–54). Damit fordert sie die Schüler indirekt auf, die Textwiedergabe(n) aus der Perspektive eines solchen Lesers zu betrachten. Die Lehrerin vermittelt hier den Eindruck, dass das Verfassen von Inhaltsangaben im Deutschunterricht dieser Klasse immer vor dem Hintergrund eines potenziellen Lesers stattfindet. Jedoch ist die Vorgabe hier ziemlich diffus: Es ist nur allgemein von einem Leser die Rede, konkreter Anlass und Ziel des Schreibens einer Inhaltsangabe bleiben offen. Auch die Vorgabe eines uninformierten Lesers ermöglicht viele Varianten von Inhaltsangaben. Es hängt vom jeweiligen Ziel des Schreibens ab, wie die Wiedergaben gestaltet und welche Aspekte der Textvorlage in welcher Abstraktheit wiedergegeben werden. Das wiederum bedeutet: Erst unter Rückgriff auf einen konkreten Zweck der Inhaltsangabe kann begründet entschieden werden, welche Informationen ein potenzieller Leser benötigt, also auch, was er im Falle des vorliegenden Textes unbedingt noch wissen, (Z. 54) müsste.

Nun wird mit Götz aber nicht das Ziel seines Schreibens besprochen, stattdessen macht die Lehrerin ihm deutlich, dass sie seine Textwiedergabe – von welchem Standpunkt aus auch immer – für unvollständig hält (obwohl die Inhaltsangabe, wie oben dargelegt, in sich durchaus schlüssig ist). Und so fordert sie eine Vollständigkeit der Textwiedergabe ein. Dabei thematisiert sie jedoch nicht die Folge, dass die Inhaltsangabe damit länger wird. D.h., sie und die anderen Akteure nehmen den Umstand, dass Götz' Text durch die geforderten Ergänzungen nicht nur mehr Informationen bietet, sondern auch umfangreicher wird, ›stillschweigend‹ in Kauf. Unerwähnt bleibt überdies, dass der Schülertext stilistisch stellenweise eine Nähe zur Nacherzählung aufweist und auf den Erzählrahmen des Ausgangstextes nicht eingeht.

Nach der Besprechung von Götz' Textwiedergabe liest Dana ihre Inhaltsangabe vor (Z. 88–95). In der Einleitung verweist die Schülerin zunächst (sprachlich etwas ungeschickt) darauf, dass die Textvorlage keinen Autor habe (s. dazu K_2: Z. III–II4). Wie ihr Vorgänger geht auch sie auf den ersten Teil des Ausgangstextes, den Erzählrahmen, nicht weiter ein. Gegenüber den anderen von den Schülern vorgelesenen Texten zeichnet sich Danas Textwiedergabe aber dadurch aus, dass die Einleitung nicht nur auf die Figuren, sondern auch auf das Geschehen bzw. das Thema des Textes eingeht. So heißt es: In der Kurzgeschichte geht es um ei' zwei schwerkranke, (-) menschen; DIE durch (.) eifersucht und ha' HABgier und lügen voneinander getrennt werden. (Z. 89f.).²⁹⁸ Diese Einleitung ist durchaus ambitioniert zu nennen. Sie ist aber ebenso diskussionswürdig. Als anspruchsvoll gelten kann, dass Dana Begriffe, die im Rahmen des Plenumsgesprächs zum Thema des Textes fielen

²⁹⁷ An dieser Stelle wird somit der Beitrag von Aleyna wieder bedeutsam (Z. 61f.).

²⁹⁸ Damit endet der Satz noch nicht, vielmehr verfasst Dana einen sogenannten Bandwurmsatz – ein im Zusammenhang des Unterrichts mit der Inhaltsangabe sozusagen berichtigtes Phänomen. Die eigentliche Einleitung kann aber am Ende der oben zitierten Stelle als abgeschlossen gelten.

(s. K_2), miteinander verknüpft und dabei eine Lesart entwirft, nach der zwei Menschen durch niedere Motive bzw. verurteilenswertes Verhalten voneinander geschieden werden.

Gerade diese Lesart aber ist durchaus kontrovers. So legt die Wendung *voneinander getrennt werden* (Z. 90) nahe, dass die Kranken zuvor eine Verbindung ›tieferer Art hatten, z. B. eine Freundschaft, was jedoch durch den Ausgangstext nicht gedeckt ist. Darüber hinaus ist vor allem der Begriff ›Lüge‹, mit dem die Schülerin augenscheinlich auf das Verhalten des Kranken am Fenster zielt, streitbar: Einerseits erzählt dieser seinem Zimmergenossen seiner Phantasie entsprungene Geschichten über das Geschehen vor dem Fenster. Andererseits ist in der Textvorlage davon die Rede, dass der Kranke am Fenster unter dem Wunsch des Anderen, das Fensterbett zu erhalten, leidet und diesen entschädigen möchte (s. Abb. 26) – das Leiden des Kranken am Fenster ist hier als *Mitleiden* zu verstehen. Vor diesem Hintergrund kann man nun unterschiedlicher Meinung sein, ob der negativ konnotierte Begriff ›Lüge‹ eine treffende Bezeichnung für das Erzählen der fiktiven Geschichten ist.²⁹⁹ Deutlich wird hier aber auch, dass die moralische Bewertung des Kranken am Fenster nicht einfach ist. Insofern ist Danas Textauslegung, derzufolge *beide* Kranke eine Mitschuld an der ›Eskalation‹ der Situation trifft, durchaus diskussionswürdig.

Im Hauptteil der Inhaltsangabe erläutert die Schülerin wichtige Handlungszusammenhänge. Dabei geht sie auch etwas über die Textvorlage hinaus, wenn sie dem Kranken, der nach dem Tod seines Zimmergenossen das Fensterbett erhält, attestiert, *enttäuscht*. (Z. 95) zu sein. Jedoch wird der ›Witz‹ des Ausgangstextes bei ihr nicht ganz deutlich. So geht die Schülerin zwar darauf ein, dass die Enttäuschung des Kranken darauf basiert, dass das Fenster lediglich den Blick auf *eine mauer*; (Z. 95) ermöglicht. Und ein über den Text uninformerter Leser kann durchaus erschließen, dass jemand, der ein Fensterbett begehrt, sich einen weiten Ausblick und nicht nur den Blick auf eine Mauer erhofft. Um allerdings die ›Pointe‹ des Ausgangstextes zu verstehen, benötigt dieser Leser auch die Information, dass der Kranke zuvor (fiktive) Geschichten über das Geschehen vor dem Fenster hörte und so sein Wunsch auf das Fensterbett und seine entsprechenden Erwartungen hinsichtlich des Ausblicks verstärkt wurden.

Die Lehrerin orientiert im Anschluss an den Textvortrag Danas auf die Vollständigkeit der von ihr gegebenen Informationen zum Ausgangstext: *fehlt was? (-) an informationen, (---) es geht jetzt nur um die informationen, nich so um die formulierungen*; (Z. 97f.). Kaisers leicht suggestiv erscheinende Rückmeldung legt zwar den Schluss nahe, dass sie mit der Ausdrucksweise Danas nicht ganz zufrieden ist; jedoch geht sie im Feedback darauf nicht weiter ein. Somit werden die an verschiedenen Stellen der Inhaltsangabe deutlich werdenden Formulierungsschwierigkeiten der Schülerin nicht weiter behandelt (Z. 92, 94). Wie zuletzt bei Götz

²⁹⁹ Demgegenüber erweitert sich der Spielraum für den Begriff ›Lüge‹ vor allem dann, wenn man das Wissen und die Glaubwürdigkeit des Erzählers der Binnengeschichte in Zweifel zieht (s. dazu auch das Plenumsgespräch der Schlüsselstelle K_2 und dabei insbesondere den von Ellen und Peer ins Spiel gebrachten Begriff ›Wahrheit‹; K_2: Z. 216, 227f.).

Die Lehrerin wiederum gibt im Interview zu verstehen, dass die Schüler den Text diesbezüglich unterschiedlich ausgelegt haben, sie aber die verschiedenen Lesarten akzeptiert (womit sie auch ihr eigenes Verständnis des Textes anzeigt): *Die ham das unterschiedlich gedeutet, warum der Mann am Fenster Geschichten erzählt. Die einen meinten, er lügt, der benimmt sich AUCH schlecht. Und die anderen meinten, er wollte ähm (---) dem an der Tür das Leben so=n bisschen erleichtern. Aber beides is ja möglich und beides können sie begründen* (Z. 182–187).

geht es somit auch bei ihr um eine Art Vollständigkeit der Textwiedergabe. Nun weist Tamarara darauf hin, dass die Erzählperspektive der Textvorlage nicht benannt wurde, was die Lehrerin positiv evaluiert (Z. 101–103). Kaiser macht anschließend sinngemäß deutlich, dass diese Information schon zum zweiten Mal nachträglich eingefordert wurde und leitet über zu einer Bestimmung der Erzählperspektive.

So fragt sie die Schüler: wer erzählt, (Z. 104). Tatsächlich handelt es sich dabei um eine diffizile Frage, da sie – vorausgesetzt, man berücksichtigt die unterschiedlichen Ebenen des Textes – eine komplexe Antwort erfordert. Young-Nam sagt nun zunächst, es erzähle der ZEITUNGSmann, (Z. 106), dieser habe die Geschichte aus der Zeitung. Damit geht er nicht auf die Erzählperspektive im narratologischen Sinne ein, sondern sozusagen auf das Verhältnis der unterschiedlichen Teile der Textvorlage und die Quelle eines der beiden Teile. Dabei spiegelt sich in der Antwort des Schülers die bisherige verkürzte Rezeption des Verhältnisses von Erzählrahmen und Binnengeschichte wieder (s. dazu Abschn. 6.2). Die Lehrerin erklärt nun: JA, aber es IS=N erzähler; is das ne ich-erzählung? (Z. 108). Sie signalisiert dem Schüler somit, dass sein Beitrag zwar nicht generell falsch ist, er aber ihre Frage nicht zufriedenstellend beantwortet bzw. er ihre Frageintention nicht erkannt hat. Offenbar geht es Kaiser um die Erzählperspektive im fachwissenschaftlichen Sinn. Young-Nam beantwortet ihre Frage danach, ob es sich um eine Ich-Erzählung handle, nun wie folgt: nee; das is äh EIN:, erzähler aus der anderen, aus- ein anderer !MANN! sozusagen; der von den zwei männern erzählt. (Z. 110f.). Es scheint, dass der Schüler hier versucht, die »Position« des Erzählers zu bestimmen, es ihm aber schwer fällt, dafür einen passenden Ausdruck zu finden. Die Lehrerin bringt seine Antwort daraufhin auf den Begriff ein außenstehender. (Z. 113). Dabei handelt es sich zwar nicht um einen fachwissenschaftlich weit verbreiteten, jedoch womöglich in der Klasse eingeführten Terminus. In jedem Fall kann und soll mit ihm wohl »nur« die Erzählperspektive der Binnengeschichte beschrieben werden.³⁰⁰ Das komplexe Verhältnis der unterschiedlichen Erzählebenen, also die Frage danach, ob es mehrere Erzählperspektiven gibt und welcher Art das »Wissen« des/der Erzähler/s ist, wird hier nicht thematisiert (s. a. MARTÍNEZ & SCHEFFEL 2007 zu Fokalisierung und Diegese). Insofern wird der bisherige Umgang mit dem Text fortgeführt und der Fokus liegt weiterhin nur auf der Binnengeschichte. Im Übrigen bleibt Young-Nam auch der in der Unterrichtsstunde gleichsam bewährten Vorgehensweise treu, den Erzählrahmen ausschließlich als eine (noch dazu verlässliche) Information über die Quelle der Geschichte von den Kranken zu nutzen.

Im Anschluss an die Bestimmung der Erzählperspektive leitet die Lehrerin zum nächsten Textvortrag über. Damit beschränkt sich das konkret auf Danas Inhaltsangabe zielende Feedback auf die Anmerkung, dass die Erzählperspektive nicht genannt wurde. Andere, oben in der Analyse ihrer Textwiedergabe herausgestellte Aspekte bleiben außerhalb des Blickfeldes der Akteure.

Nun trägt Ellen ihren Text vor (Z. 128–136). Bemerkenswert ist auch hier zunächst die Einleitung: jemand hat in einer zeitschrift ne kurzgeschichte gelesen, in der ein unbekannter erzähler von zwei schwerkranken erzählt. (Z. 128f.). Die Schülerin bleibt hier dem Textverständnis

³⁰⁰ Offen ist, ob der Begriff »Außenstehender« in der Klasse zuvor definiert wurde: Ohne weitere Bestimmung könnte er zu Missverständnissen führen.

verpflichtet, das eben anhand des Beitrags von Young-Nam nochmals herausgearbeitet wurde: Demzufolge liefert *einerseits* der Erzählrahmen bloß Kontextinformationen zum ›eigentlichen‹ Text, der Geschichte von den zwei Kranken. Und es handelt sich *andererseits* bei dieser Geschichte ›nur‹ um eine – sozusagen originalgetreue – Wiedergabe eines vorgefundenen Textes. Diese Lesart übersieht nun *auf der einen Seite*, dass sich der Erzähler in den einleitenden Sätzen selbst ins Spiel bringt und *auf der anderen Seite* die Anteile des Erzählers/ Autors an der Geschichte, also deren Bearbeitung bzw. Literarisierung. Interessant ist dabei, dass Ellens Inhaltsangabe den Erzählrahmen im Unterschied zu den Textwiedergaben von Götz und Dana (sowie den im Folgenden noch vorgetragenen von Anita und Young-Nam) nicht ›unterschlägt‹, sondern indirekt immerhin nennt.³⁰¹

Wie die meisten ihrer Klassenkameraden bringt die Schülerin den Text in der Einleitung aber nicht auf abstrakte Begriffe, sondern führt lediglich die Figuren aus der Binnengeschichte auf. Im Hauptteil gibt Ellen den Ausgangstext dann vergleichsweise ausführlich wieder: Ihre Inhaltsangabe zählt zusammen mit der von Young-Nam zu den längsten, in der Schlüsselstelle vorgestellten Textwiedergaben. Ellen geht im Unterschied zu ihren Vorgängern nun auch darauf ein, dass der Kranke am Fenster seinem Zimmergenossen Geschichten erzählt *von der welt, die er durch=s fenster sieht*. (Z. 132).³⁰² Dabei heißt es in der Inhaltsangabe, dass der Kranke am Fenster *lügt* (Z. 132). Auf die mögliche Problematik dieses Begriffs wurde oben bei der Betrachtung von Danas Textwiedergabe bereits hingewiesen. Anders als in dieser wird in Ellens Inhaltsangabe aber die ›Pointe‹ des Ausgangstextes verständlich.

Die Lehrerin setzt im Anschluss an den Textvortrag zunächst zu eigenen Ausführungen an – womit sie signalisiert, dass ihr etwas an dem Text aufgefallen ist –, bricht diese dann aber ab (Z. 138) und gibt zunächst den zahlreich sich meldenden Schülern die Gelegenheit zu einem Feedback (s. a. W_3; Z. 107 f.). Die Jugendlichen gehen nun darauf ein, dass das Fenster(bett) laut Ellens Textwiedergabe nur den Blick auf eine *weiße wand*. (Z. 133; auch 136) ermöglicht und stellen infrage, dass diese Angabe den Informationen der Textvorlage bzw. – da ihnen diese nicht mehr vorliegt – ihrer Erinnerung daran entspricht. Tatsächlich ist in dem Bezugstext allein von einer »Mauer« die Rede. Jedoch ist nicht weiter spezifiziert, wie diese aussieht. Entscheidend für das Textverständnis ist auch wohl weniger das Aussehen der Mauer als vielmehr, dass man vom Fenster aus nicht viel sieht bzw. wider Erwarten ein ›toter‹ Gegenstand den ›freien‹ Blick verstellt. Insofern kann man Ellens Textwiedergabe in diesem Punkt kaum als falsch bezeichnen. Nun machen mehrere Jugendliche nacheinander aber deutlich, dass sich erstens dem Ausgangstext zufolge vor dem Fenster keine Wand, sondern eine Mauer befindet und dass zweitens der Text keine Information dazu hergibt, welche Farbe diese hat (Z. 138–158). Es entsteht hier der Anschein, dass vielen Schülern der Ausdruck »weiße Wand« in Ellens Text unmittelbar aufgefallen ist bzw. sie für die ›Korrektheit‹ der Wiedergabe dieses Aspekts sehr sensibilisiert sind.

³⁰¹ Gerade weil Ellen bei der oben ausgeführten (verkürzten) Lesart des Ausgangstextes bleibt und infolgedessen die Bedeutung des Erzählrahmens verpasst, ist es beachtlich, dass sie ihn überhaupt berücksichtigt. Als einzige Schülerin erwähnt Ellen auch das Tempus des Ausgangstextes. Sie scheint insgesamt bestrebt, möglichst viele Informationen zur Textvorlage zu geben (s. a. die Schlüsselstelle W_3 und den dort von der Schülergruppe um Katja vorgetragenen Text).

³⁰² Auffallend ist, dass nur die Schüler mit den vergleichsweise langen Textwiedergaben – Ellen und Young-Nam – diesen zentralen Aspekt der Textvorlage überhaupt erwähnen.

Im Anschluss erhält Claudia das Rederecht. Sie wartet nun mit einem bemerkenswerten Beitrag zu ihrem Eindruck von Ellens Text auf: ich find, das war schon GAR, (-) gar nich mehr so im INhaltsangabenstil, sondern eher schon ne !KURZ!geschichte. (Z. 162f.). In ihren weiteren Ausführungen relativiert die Schülerin diese Aussage mit dem Hinweis, dass es sich bei dem in Rede stehenden Schülertext schon um eine Inhaltsangabe handle, etwas. Dann bekräftigt sie jedoch ihre Einschätzung: aber es (.) war irgendwie schon (.) so geschrieben, dass man denken könnte, das wär ne KURZgeschichte. war irgendwie, (-) GUT geschrieben auch. (-) sonst. (Z. 164–166). Dieses Feedback bleibt zwar sehr abstrakt, Claudia erklärt nicht, woran sich ihr Eindruck festmacht. Dennoch ist es interessant, da die Schülerin auf einen wichtigen Punkt bei der Wiedergabe des vorliegenden Textes hinweist. Dazu sind einige Vorbemerkungen zu machen. Eine zentrale Forderung bei der Inhaltsangabe betrifft (1) die sachliche Wiedergabe eines Textes (s. a. K₀: Z. 353f.). Zugleich wird (2) oft die Forderung erhoben, abwechslungsreich zu schreiben (eine auf beiden Anforderungen aufbauende Korrekturpraxis von Inhaltsangaben wiederum wird z. B. von ABRAHAM 1994 problematisiert). Bei diesem Text nun ist der *zweite* Aspekt insofern anspruchsvoll, als die Kranken, die im Mittelpunkt der Binnengeschichte stehen, nicht näher charakterisiert werden. Somit ist es schwer, diese mit unterschiedlichen Ausdrücken zu bezeichnen (s. zu einer vergleichbaren Schwierigkeiten im Zusammenhang eines anderen Textes und Lösungsvorschlägen auch OSSNER 2008: 240f.). Im Hinblick auf den *ersten* Aspekt ist an den Stil des Ausgangstextes zu erinnern: Die Sätze sind knapp und ausschmückende Adjektive fehlen weitgehend. Der Text erinnert somit zumindest stellenweise an einen Bericht (s. a. DURZAK 1983: 148f.). Dennoch ist eine sachliche Wiedergabe insofern nicht ganz einfach, als es dabei darum geht, sich von den wenigen Spannung erzeugenden Ausdrücken und der Pointenstruktur der Vorlage zu lösen.

Betrachtet man nun Ellens Textwiedergabe und die Unterrichtsstunde, innerhalb derer sie entstanden ist, nochmals eingehender, so kommen grundsätzlich zwei konkurrierende Möglichkeiten in Betracht, die Claudias Eindruck erklären können. So mag der Schülerin die Textwiedergabe vergleichsweise sachlich vorkommen. Diesbezüglich ist die Wiedergabe allerdings – wie eben dargelegt – dem Ausgangstext nicht unähnlich, der wiederum im Plenumsgespräch der Schlüsselstelle K₂ als Kurzgeschichte bezeichnet worden ist (K₂: Z. 56). Der Eindruck Claudias könnte also auf einer wahrgenommenen Parallelität von Textvorlage und Textwiedergabe und einer Übergeneralisierung des Begriffs ›Kurzgeschichte‹ beruhen. Wahrscheinlicher aber ist, dass Claudia Ellens Textwiedergabe gerade nicht als sachlich empfindet (sie spricht davon, dass er nicht dem Inhaltsangabenstil entspricht). So finden sich in dem Schülertext auch Elemente und Wendungen, die eher mit Geschichten bzw. Erzählungen assoziiert sind. Dazu gehört z. B. gleich der Anfang der Textwiedergabe. Hier verwendet Ellen keine ›traditionelle‹ Einleitungsformel wie »In dem Text geht es um ...« oder »Der Text handelt von ...«. Stattdessen mag mancher hier an einen unvermittelten Einstieg in eine Erzählung erinnert werden: jemand hat in einer zeitschrift ne kurzgeschichte gelesen, (Z. 128).³⁰³ Im Hauptteil von Ellens Textwiedergabe findet sich dann eine Passage, die auf drastische Wei-

³⁰³ Des Weiteren führt Ellen an keiner Stelle Themen des Ausgangstextes auf. Sie erwähnt zwar das Tempus der Vorlage und arbeitet teilweise Handlungsmotive der Figuren heraus, geht aber kaum auf eine abstrakte Ebene, so dass ihre Textwiedergabe nur ansatzweise ›analytischen‹ Charakter hat.

se einen Gegensatz markiert und damit eine Art Spannung hervorrufen kann. So heißt es, dass der Kranke am Fenster seinem Zimmergenossen von der welt, die er durch=s fenster sieht. (Z. 132), erzähle. Und unmittelbar danach: doch er lügt. EIgentlich sieht er nur eine weiße wand. (Z. 132f.). Für den uninformierten Leser mag dies überraschend, wie ein Höhepunkt, wirken: Er wird sich fragen, wozu die »Lüge« des Kranken am Fenster wohl führt.³⁰⁴

Auch die anderen Schülertexte weisen stilistisch teilweise eine Nähe zur Erzählung auf, allerdings ist diese bei Ellens Text am Stärksten ausgeprägt. In jedem Fall ist Claudias Beitrag (gemäß der zweiten Erklärung ihrer Äußerungen) nicht nur nachvollziehbar, sondern mit Blick auf das Erlernen der Textform Inhaltsangabe auch höchst bedeutsam: So wird in der fachdidaktischen Literatur immer wieder darauf hingewiesen, dass es Schülern schwer fällt, sich im Zusammenhang der Inhaltsangabe vom vertrauten (Nach-)Erzählen zu lösen und eine distanzierte Haltung gegenüber der Vorlage einzunehmen.³⁰⁵ Claudia macht mit ihrem Feedback nun indirekt darauf aufmerksam, dass das auch Ellen bzw. den Schülern dieser Klasse Schwierigkeiten bereiten könnte. Insofern bietet die Rückmeldung der Schülerin eine gute Gelegenheit, um über stilistische Aspekte der Inhaltsangabe zu sprechen. Kaiser rezipiert Claudias Beitrag jedoch wie folgt: ich DENKE mal- das schwIERige ist, dass man immer DER an=er tür und der am fenster irgendwie auseinanderhalten muss NE, und dann (.) kommt es zu solchen häufungen. (Z. 168–170). Damit spricht die Lehrerin einen oben schon erwähnten Punkt an: Es ist nicht einfach, in der Textwiedergabe auf die jeweiligen Figuren aus der Vorlage zu verweisen, ohne sich permanent zu wiederholen.³⁰⁶ Bemerkenswert daran ist vor allem, dass die Lehrerin im Anschluss an Claudias Äußerungen eben darauf (und nur darauf) eingeht. So ermöglicht der Beitrag der Schülerin grundsätzlich die Thematisierung unterschiedlicher Aspekte von Inhaltsangaben (s. o. zu 1 und 2). Kaiser aber geht ausschließlich auf den Aspekt des abwechslungsreichen Schreibens bzw. des Vermeidens von Doppelungen ein.³⁰⁷

304 Insofern Ellen den Ausgangstext neu strukturiert, wäre bei ihrer Textwiedergabe der Begriff »Neuerzählung« denn auch treffender als der Ausdruck »Nacherzählung«.

305 Ähnliches berichten die Lehrkräfte dieser Studie in den Interviews. Dazu gehört auch Kaiser (K_o: Z. 429–449). Im Interview macht sie überdies deutlich, dass ihr eine sachliche Darstellung in der Inhaltsangabe wichtig ist (s. K_o: Z. 353f.).

306 Dabei ist es gerade Ellen, die in ihrem Text gekonnt Pronomen einsetzt und somit eine ständige Wiederholung der Figurenbezeichnungen »der (Kranke) an der Tür« und »der (Kranke) am Fenster« vermeidet. Das könnte übrigens zusätzlich zu dem Eindruck Claudias, dass der Text irgendwie, (-) GUT geschrieben (Z. 166) sei, beigetragen haben.

307 Die Lehrerin stellt hier auch keine Nachfragen, d.h., sie fordert Claudia auch nicht auf, ihren Eindruck von Ellens Text näher zu erläutern. Es scheint, als sei ihr die Bedeutung des Schülerbeitrags umgehend klar. Für diese spezifische Art der Rezeption von Claudias Äußerungen kommen sicher mehrere Gründe in Betracht. Im Interview deutet die Lehrerin zudem an, dass sie Claudias Beitrag in actu als pedantisch wahrnahm: Als sie das !SAG-TE!, ne, da hab ich gedacht, oh Gott oh Gott, jetzt wird sie wieder so spitzfindig. Aber dann hatt ja Claudia zum Schluss selber gesagt, aber ich finde es gut geschrieben. Und da hab ich gedacht, dann soll man es so stehen lassen (K_o: Z. 90–94; s. dagegen Z. 23–26). Worauf sich die von ihr wahrgenommene Spitzfindigkeit bezieht, bleibt offen. Möglich ist, dass Kaiser die stilistischen Auffälligkeiten in Ellens Text gar nicht wahrgenommen hat und Claudias Beitrag insofern als spitzfindig betrachtet: So gibt die Lehrerin im Interview zu verstehen, dass sie die Unterrichtssituation aufgrund der Unruhe in der Klasse als anstrengend empfunden hat und sich deshalb gegebenenfalls nur bedingt auf den Vortrag Ellens, auf den sich Claudias Beitrag bezieht, konzentrieren konnte (s. Abschn. 6.4.2; K_o: Z. 67–70).

Nun führt Peer aus, wie er mit der von der Lehrerin angesprochenen Schwierigkeit umgegangen ist. Er erklärt, dass er den Figuren *namen* (Z. 172) zugewiesen hat: »Fenstermann« und »Türmann« (Z. 172 f.). Kaiser weist diesen Beitrag als Vorschlag zur Beseitigung der Schwierigkeit allerdings mit dem Hinweis zurück, dass in der Inhaltsangabe eines Textes, in dem der Verfasser bewusst keine Namen nennt, keine Namen ausgedacht werden dürfen.³⁰⁸ Vor dem Hintergrund »traditioneller« Anforderungen der schulischen Inhaltsangabe ist ihre Erwiderung auf Peers Vorschlag durchaus bemerkenswert: So führt Peer gerade keine *Eigennamen* – weshalb seine Rede von »Namen« etwas missverständlich ist –, sondern (allgemeine, unpersönliche) Bezeichnungen für die Figuren ein. Und im Zusammenhang der Inhaltsangabe wird oft die Anforderung erhoben, Personen und Gegenstände mit unterschiedlichen Begriffen zu bezeichnen, um Wiederholungen zu vermeiden – eben dafür sind auch eigene Übungen konzipiert worden (so z. B. in dem von der Lehrkraft Schmidt eingesetzten Lehrwerk von KOHL 1993; s. allgemein des Weiteren DEHN 1999: 82 f.). Selbst wenn die Beispiele von Peer etwas bizarr wirken und nur bedingt tauglich sind für die Textwiedergabe (denn der »Türmann« wird im Laufe der Geschichte zum »Fenstermann«), so kann man sie auch als Vorschläge für Bezeichnungen der Figuren auffassen. Darauf geht Kaiser aber nicht näher ein, sondern weist Peers Äußerungen pauschal zurück. Ellen wiederum liefert dafür im Anschluss unaufgefordert eine Begründung: weil WENN=s das so in=s LÄcherliche zieht; (Z. 181). Und dann weiter: was ja eigentlich sehr ERNST is. (Z. 185). Offen bleibt dabei, worauf sie sich bezieht – die Beispiele von Peer oder nachträgliche »Namensgebungen« im Allgemeinen – und was konkret für sie »sehr ernst« ist.³⁰⁹ Die Lehrerin jedenfalls evaluiert Ellens Beitrag positiv und leitet dann über zum nächsten Schülertext (Z. 183, 187 f.).

Im weiteren Verlauf des Unterrichts wird Claudias Feedback nicht wieder aufgegriffen. Die Akteure vermitteln hier den Eindruck, dass eine andere Dimension ihrer Rückmeldung als die, welche die Lehrerin zur Sprache bringt, von ihnen nicht wahrgenommen wird oder für sie nicht von Interesse ist (dies trägt wohl auch dazu bei, dass Claudia keinen Einspruch gegen die Rezeption ihres Beitrags erhebt). Somit geht es im Anschluss an die Äußerung der Schülerin »nur« um die Schwierigkeit, Wiederholungen zu vermeiden. Dabei weist die Lehrerin den einzigen Lösungsvorschlag (von Peer) zurück, nennt selbst aber keinen – auf welche Weise die Schüler mit der Schwierigkeit umgehen können und sollen, bleibt also offen. Außerdem gehen die Akteure auch hier nicht darauf ein, ob und inwiefern im Schülertext der Erzählrahmen berücksichtigt wurde, obwohl Ellens Textwiedergabe sich in diesem Punkt (ebenfalls) gegenüber den anderen Inhaltsangaben auszeichnet. Während somit ein wichtiger Aspekt der Textwiedergabe, die spezifische Art und Weise des Umgangs mit dem ersten Teil der Textvorlage, weiterhin außerhalb des Blickfeldes der Akteure liegt, wird ein anderer bedeutender Aspekt, der von einer Schülerin immerhin angesprochen wurde, der Stil, nicht weiter thematisiert. Stattdessen werden Aspekte besprochen – der Ausdruck »weiße Wand« und die mögliche Häufung von Ausdrücken in dem Schülertext –, die für die Angemessenheit der Wiedergabe des konkreten Textes und die Erfüllung der Textform eher von nachgeordneter Bedeutung sind.

³⁰⁸ Im Unterrichtsgespräch verwendet Kaiser übrigens selbst einmal den Begriff »Fensterlieger« (Z. 65). – Darüber hinaus ist unklar, wie bestimmt werden soll, wann ein Verfasser *bewusst* keine Namen nennt.

³⁰⁹ Möglich wäre, dass Ellen der Stoff des Textes als ernst erscheint (es geht schließlich auch um den tragischen Tod einer Person). Denkbar ist aber ebenso, dass die Inhaltsangabe »an sich« für die Schülerin im übertragenen Sinne ernst bzw. sachlich ist.

Im Anschluss liest Anita ihre Textwiedergabe vor (Z. 194–202). Auffallend ist zunächst, dass sie (anders als ihre Mitschüler in *dieser* Schlüsselstelle) in der Einleitung nicht auf den Textinhalt zu sprechen kommt: diese kurzgeschichte ohne titel wurde von einem unbekannten AUtor verfasst. (Z. 194f.; s. dazu auch Absch. 6.2). Im darauffolgenden zweiten Satz erwähnt sie (abermals im Unterschied zu vielen ihrer Klassenkameraden) auch die Erzählperspektive des Ausgangstextes: die HAndlungen werden von einer unbekannten außenstehenden person erzählt. (Z. 195f.).³¹⁰ Erst im dritten Satz geht die Schülerin auf den Inhalt der Vorlage ein: die geschichte handelt von zwei schwerkranken personen, die zusammen in einem zimmer liegen. (Z. 196f.). Es zeigt sich: Auch Anita nutzt die Einleitungsformel nicht zu einem abstrakten Textüberblick, sondern zur Einführung der Figuren. Deutlich wird überdies, dass der Erzählrahmen des Ausgangstextes bei ihr keine weitere Rolle spielt. Im Hauptteil gibt die Schülerin dann das Geschehen größtenteils schlüssig wieder. Allerdings erwähnt sie wie schon Götz und Dana nicht, dass der Kranke am Fenster seinem Zimmergenossen Geschichten erzählt über das, was (vermeintlich) durch das Fenster zu sehen ist. Somit wird die ›Pointe‹ der Textvorlage nicht deutlich, *obwohl* die Textwiedergabe am Ende darauf eingeht, dass der ursprünglich an der Tür liegende Kranke das Fensterbett erhält und von dort nur auf eine Mauer blicken kann.

Die Lehrerin ratifiziert den Textvortrag und erteilt dann Ramona das Rederecht. Diese erklärt: sie hat glaub ich nich geschrieben, dass der (.) am fenster, (-) der dann gestorben is, dass er halt geschichten erzählt hat. (Z. 205f.). Im Sinne eines Feedbacks handelt es sich hier nicht nur um eine Feststellung; vielmehr gibt Ramona indirekt zu verstehen, dass sie die Textwiedergabe für unvollständig hält. Zwar wird nicht ganz deutlich, ob die Schülerin hier den ›Witz‹ des Textes im Blick hat: Für diesen ist ausschlaggebend, dass die Geschichten des einen Kranken von dem (vermeintlichen) ›Treiben‹ vor dem Fenster handeln. Die Schülerin erwähnt demgegenüber nur, dass der Kranke überhaupt Geschichten erzählt habe. Vor dem Hintergrund dessen, dass die ›Pointe‹ des Ausgangstextes in Anitas Inhaltsangabe nicht verständlich wird, ist Ramonas Rückmeldung aber in jedem Fall von Bedeutung.

Die Lehrerin nun scheint dem Beitrag der Schülerin zuzustimmen (Z. 208). Und d.h. auch, die dem Feedback inhärente Kritik bzw. der damit einhergehende Vorschlag zur Textrevision – die Ergänzung der Information, dass einer der Kranken Geschichten erzählt – wird von Kaiser akzeptiert.³¹¹ Bemerkenswert ist dies, wenn man die bisherigen Rückmeldungen zu den anderen Schülertexten berücksichtigt. So haben neben Anita auch

³¹⁰ Hinzuzufügen ist, dass Anita, nachdem der Erzähler im Rahmen des Plenumsgesprächs dieser Schlüsselstelle als »außenstehende Person« bestimmt worden ist (Z. 113, 125), mit Arbeiten an ihrem Text begann. Offen bleibt freilich, um welche Arbeiten es sich dabei handelte, also ob sie dabei eine entsprechende Textpassage zur ›Erzählperspektive‹ erst nach dem Beginn der Textbesprechungen ergänzt hat.

³¹¹ Man könnte hier freilich einwenden, dass die Lehrerin Ramonas Beitrag nicht als Kritik bzw. als Vorschlag zur Ergänzung der Inhaltsangabe versteht. Jedoch spricht viel für die im Haupttext dargelegte Lesart. So gibt es zu Anitas Textwiedergabe nur eine weitere Rückmeldung von Claudia, die die Lehrerin und Anita aber beide mit Nachdruck zurückweisen (Z. 211–221). Anschließend signalisiert Kaiser, dass bei dem Text *sonst alles in ordnung* (Z. 221f.) ist. Insofern der Ausdruck ›sonst‹ nahe legt, dass es überhaupt etwas gibt, was nicht in Ordnung ist, der Beitrag Claudias aber abgelehnt wurde, bleibt als Kandidat für einen Beitrag, in dem formuliert wird, was (aus ihrer Sicht) nicht *in ordnung* (Z. 222) ist, nur der von Ramona.

Götz und Dana in ihren Textwiedergaben nicht erwähnt, dass der Kranke am Fenster seinem Zimmergenossen Geschichten erzählt. Dies wurde bei den beiden aber nicht bemängelt, d. h., sie wurden im Anschluss an ihre Textvorträge nicht dazu aufgefordert, ihre Inhaltsangaben um eine entsprechende Information zu ergänzen. Dabei entstand der Eindruck, dass Kaiser und die Schüler diese Information (zumindest für die Inhaltsangabe) als nicht sonderlich bedeutsam auffassen bzw. deren Bedeutung nicht erkennen.

Gerade vor diesem Hintergrund ist der Umgang mit Ramonas Rückmeldung bemerkenswert. Eine zentrale Anforderung der Textform ist es, die Aspekte einer Vorlage auszuklammern, denen keine besondere Bedeutung im Sinne einer Inhaltsangabe zugesprochen wird. Trifft es nun zu, dass die Lehrerin die von der Schülerin angesprochene Information für eher unwichtig hält, so signalisiert sie mit der Zustimmung zu Ramonas Feedback indirekt, die Ergänzung unbedeutender Informationen für akzeptabel zu halten. Trifft dies jedoch nicht zu und Kaiser betrachtet die von Ramona erwähnte Information tatsächlich als wichtig, so stellt sich die Frage neu, weshalb während der Besprechung der bisherigen Textwiedergaben nicht zur Sprache gebracht wurde, dass die Information fehlt – und dies nun auch nicht nachträglich geschieht. Eine Antwort hierauf ist freilich spekulativ, möglich wäre, dass die Lehrerin in der Stunde etwas den Überblick verliert, möglich wäre aber ebenso, dass sie Schwierigkeiten damit hat, die für eine Inhaltsangabe wichtigen und unwichtigen Aspekte des Ausgangstexts zu identifizieren.

Als letzter Schüler trägt dann Young-Nam seine Textwiedergabe vor (Z. 226–241). Wie einige seiner Klassenkameraden verwendet er im ersten Satz eine ›klassische‹ Einleitungsformel, verweist damit jedoch ebenfalls lediglich auf die Figuren aus der Textvorlage: DIESE KURZgeschichte mit unbekanntem Titel und unbekanntem autor handelt von zwei schwerkranken männern. (Z. 226f.). Auf den ersten Teil des Ausgangstextes – den Erzählrahmen – geht Young-Nam nicht weiter ein. Der Hauptteil seiner Inhaltsangabe ist dann vergleichsweise ausführlich. Auffallend ist dabei, dass er im Unterschied zu Götz, Dana und Anita zwar erwähnt, dass der Kranke am Fenster dem Anderen immer geschichten ähm, erzählt. (Z. 229f.). Anders als Ellen erklärt Young-Nam in seiner Textwiedergabe jedoch nicht, dass diese Geschichten von dem handeln, was (vermeintlich) vor dem Fenster geschieht. Die ›Pointe‹ der Textvorlage wird somit für einen uninformierten Leser nicht deutlich, obwohl der Schüler am Ende der Wiedergabe auch den Umstand erwähnt, dass das Fensterbett lediglich den Blick auf eine mauer. (Z. 241) freigibt.

Die in unterschiedlichen Tempora verfasste Textwiedergabe wirkt darüber hinaus stellenweise etwas ›ungelenk‹, da besonders häufig die Ausdrücke ›Mann an der Tür‹ und ›Mann am Fenster‹ gebraucht werden, um auf die Figuren zu verweisen. Das ist auch ein Grund dafür, dass Young-Nam zusammen mit Ellen die längste Textwiedergabe vorlegt. Da die Figuren im Laufe der Geschichte ihre lokalen Standpunkte verändern und der ›Kranke an der Tür‹ das Fensterbett erhält, trägt die Verwendung der entsprechenden Ausdrücke außerdem wohl dazu bei, dass der Schüler während seines Vortrags etwas durcheinander gerät (Z. 231–236). Auffällig ist zudem, dass Young-Nams Text sich mehrfach stark an Formulierungen aus der Vorlage anlehnt (Z. 227f., 240f.). Somit changiert die Wiedergabe stilistisch zwischen verschiedenen Textformen und tendiert stellenweise stark zur (Nach-) Erzählung.

Im Anschluss an seinen Textvortrag erhält der Schüler von verschiedenen Seiten Feedback.³¹² Die erste Rückmeldung gibt Aleyna ab: er hat gesagt, äh der MANN am fenster WAR gestorben. eigentlich heißt es doch, war TOT oder? (Z. 255f.). Worauf die Schülerin genau hinaus möchte, kann nicht abschließend geklärt werden. Auf den ersten Blick scheint es ihr um die Ersetzung eines Ausdrucks, nämlich ›gestorben‹ durch ›tot‹ zu gehen, also um eine sprachliche Korrektur. Auf den zweiten Blick erscheint es aber ebenso möglich, dass Aleyna – wie später auch Ellen (Z. 377–379) – auf eine inhaltliche Ungenauigkeit in Young-Nams Textwiedergabe bezüglich des Todeszeitpunkts des Kranken am Fenster aufmerksam machen möchte. So kann man ihre Äußerungen auch derart verstehen, dass der Kranke am Fenster nicht, wie es im Schülertext heißt, am Morgen erst gestorben, sondern zu diesem Zeitpunkt bereits tot ist. Die Lehrerin fasst den Beitrag aber gemäß der ersten Lesart auf – und weist ihn sinngemäß mit dem Hinweis zurück, dass beide Ausdrucksvarianten akzeptabel sind. Außerdem deutet sie auf einen, das zeigt sich in der Retrospektive, Tempusfehler hin (Z. 258). Aleyna beginnt daraufhin mit auf dem Videoband nicht ganz verständlichen Äußerungen (Z. 260). Die Lehrerin jedoch bekräftigt ihre Zurückweisung des Beitrags und macht dabei deutlich, dass sie diesen weiterhin gemäß der ersten Lesart versteht (Z. 262). Anschließend orientiert sie die Schüler (abermals) auf die von Young-Nam verwendete Zeitform (Z. 262f.).

Die von Kaiser aufgerufene Claudia geht dann aber nicht auf das Tempus der Textwiedergabe ein, sondern verweist auf einen anderen Aspekt, um den sich das folgende Unterrichtsgespräch nun für längere Zeit dreht (Z. 265–371). So wirft die Schülerin die Frage auf, ob sich die Figuren aus der Binnengeschichte anhand der Informationen aus dem Ausgangstext hinsichtlich ihres Geschlechts und anderer Merkmale näher bestimmen lassen.

Claudia führt hier (1) sinngemäß aus, dass alle Akteure in ihren Beiträgen bisher davon ausgegangen sind, dass es sich bei den Figuren um Männer handelt. Und sie hält (2) dagegen, dass es sich bei den Figuren z. B. auch um Frauen oder Kinder handeln könnte (Z. 269–282). Beide Aussagen werden nun zunächst kurz anhand der bisherigen Analyse der Unterrichtsstunde und der Textvorlage geprüft. *Ad 1)* Schon bei der Textbesprechung in der Schlüsselstelle K_2 ist von einem der Kranken als Mann die Rede. Die Lehrerin selbst ist es hier, die – ob bewusst oder nicht – diese Bezeichnung einführt (K_2: Z. 288). In der Schlüsselstelle K_3 nun wird diese Bezeichnung von mehreren Mitschülern Claudias verwendet, so z. B. von Götz beim Vorlesen seiner Textwiedergabe sowie von Aleyna und Peer in Beiträgen zum Plenumsgespräch (Z. 12, 61, 111, 173) – Young-Nam schließlich gebraucht die Bezeichnung ›Mann / Männer‹ in seinem Textvortrag besonders häufig. Es gibt zwar auch Schüler, die sie in keiner ihrer bisherigen Äußerungen verwendeten. Und in den Textwiedergaben von Dana, Ellen sowie Anita ist auch lediglich von Kranken die Rede. Jedoch gibt es keinen Akteur, der den Kranken andere Merkmale zuschreibt (und von ihnen z. B. als Frauen spricht). Somit kann die These Claudias, derzufolge ALLE (Z. 269) Beteiligten die Kranken aus der Geschichte für Männer halten, als pauschalisierend gelten.

³¹² Dabei fordert Kaiser Young-Nam zunächst auf, die Rederechtsverteilung an ihrer statt zu übernehmen (Z. 243 ff.). Jedoch greift die Lehrerin, ohne von dem Schüler aufgerufen worden zu sein, selbst rasch wieder in das Gespräch ein (Z. 249). Hier fordert sie zunächst die gerade sprechende Aleyna auf, sich (sprachlich oder körperlich) an Young-Nam zu wenden. Dies könnte als Versuch gelten, die Schüler darauf zu verpflichten, Young-Nam zu adressieren und dessen ›Autorität‹ zu stärken. Allerdings wird diese ›Autorität‹ dann ›untergraben‹ durch Kaisers weitere Äußerungen, mit denen sie die Leitung des Unterrichtsgesprächs de facto wieder übernimmt und das Rederecht verteilt (Z. 258 ff.). Der Versuch, die Schüler an der Organisation des Plenumsgesprächs zu beteiligen, scheitert hier somit.

Sie ist aber durchaus begründet. Nachträglich ›bestätigt‹ wird ihre Einschätzung zudem dadurch, dass alle Akteure, die sich im Anschluss an ihren Beitrag zu Wort melden, der Ansicht entgegentreten, dass es sich bei den Figuren nicht um Männer handeln muss. *Ad 2)* In der Textvorlage wiederum findet sich das Wort ›Mann‹ nicht. Nun *könnten* Ausdrücke aus dem Text wie z. B. »einer« und »der andere« (s. Abb. 26) als Hinweise darauf, dass es sich bei den Figuren um Personen männlichen Geschlechts handelt, aufgefasst werden – dies wird im Folgenden als Lesart A bezeichnet. Plausibler ist es jedoch vielmehr, sie als ›nur‹ auf den Ausdruck »Schwerkranke«, der dann der Referent wäre, bezogen zu verstehen – dies wird im Folgenden als Lesart B bezeichnet. Für letzteres spricht auch, dass spezifisch ›äußere‹ Merkmale der Figuren für die Geschichte keine Rolle spielen und sich diese vielmehr so liest, als wären die Kranken ›Platzhalter‹ für ›äußerlich‹ ganz unterschiedliche Personen. Jedenfalls ist Claudias Beitrag zumindest insofern zutreffend, als der Ausgangstext einen Spielraum bezüglich der näheren Bestimmung der Figuren lässt, der über das Geschlecht hinausgeht: Und somit ist es auch zutreffend, wenn die Schülerin als weitere Möglichkeit, die Kranken zu bestimmen, exemplarisch nicht nur Frauen, sondern auch Kinder anführt (Z. 282).

An Claudias Beitrag anschließend entwickelt sich nun ein Unterrichtsgespräch zu der Frage, ob die Figuren gemäß den Informationen des Ausgangstextes näher bestimmt werden können. Dabei wird rasch deutlich, dass die Lehrerin der Meinung ist, dass es sich bei den Kranken um Personen männlichen Geschlechts handelt (Z. 276, 284). So signalisiert sie umgehend, zwar Claudias ›Diagnose‹ zu bejahen, dass die Akteure bisher davon ausgingen, dass die Kranken Männer sind. Aber sie macht ebenso deutlich, dass sie diese Annahme für begründet hält und insofern dem Einwand der Schülerin widerspricht. Kaiser gibt außerdem zu verstehen, dass sie sich zur Stützung ihrer Ansicht auf die Textvorlage beruft: *das hat auch=n GRUND; es is jetzt blöd, dass ich euch die geschichte schon weggenommen hab.* (Z. 288f.).³¹³ Die Lehrerin erklärt sich allerdings noch nicht genauer, sondern gibt vorerst den Schülern Gelegenheit zu Äußerungen.

Zunächst kommen Ellen und Gernot zu Wort (Z. 291–328). Sie versuchen beide, Ausdrücke aus der Textvorlage heranzuziehen, die belegen, dass es sich bei den Figuren nicht um Personen weiblichen Geschlechts handeln kann. Jedoch sind ihre Beiträge nicht überzeugend. Zum einen berufen sich die Schüler auf die Formulierung ›der Schwerkranke‹, die sich – anders als sie suggerieren – in dieser Form nicht im Ausgangstext findet. Zum anderen würde eine solche Wendung *allein* keineswegs zwingend auf eine männliche Person verweisen. Beide Schüler scheinen vom Genus auf das Sexus der bezeichneten Personen zu schließen.³¹⁴ Die Lehrerin wiederum, möglicherweise durch das zu diesem Zeitpunkt tumultartige Unterrichtsgespräch etwas abgelenkt, gibt auf Ellens Beitrag keine direkte ver-

³¹³ Die Lehrerin verweist hier also darauf, dass den Schülern der Ausgangstext nicht mehr vorliegt. Damit wird nun in drastischer Weise deutlich, wie die Arbeit an und mit einem Text eingeschränkt, ja gleichsam konterkariert wird, wenn den Akteuren eben dieser Text nicht mehr zur Verfügung steht. So versuchen die Schüler im Folgenden, sich auf den Text zu beziehen und ihre Beiträge zur Frage, ob es sich bei den Figuren um Männer handelt, anhand des Ausgangstextes zu belegen (s. dazu Z. 291, 316–318, 339, s. a. Z. 133, 138ff.). Sie sind aber allein auf ihre Erinnerung angewiesen, was hier insofern fatal ist, als schon kleine Abweichungen vom Wortlaut des Ausgangstexts bzw. fehlende Informationen zum Kontext von bestimmten Ausdrücken zu konträren Beiträgen bezüglich der oben genannten Frage führen können.

³¹⁴ Ellen scheint ihren entsprechenden Schluss aber kurze Zeit später nach Einwänden ihrer Mitschüler zu hinterfragen und ihr Argument zurückzunehmen (Z. 311f.).

bale Rückmeldung und weist Gernots Beitrag mit dem leicht missverständlichen Hinweis zurück, es gebe noch eine *andere* Begründung (Z. 328). Den Verstehensprozess der Schüler thematisiert Kaiser jedoch nicht (s. dazu auch VON KÜGELGEN 2009). Nun kommt Ursula zu Wort. Ihre Äußerungen sind nicht leicht einzuschätzen. Allem Anschein nach versucht auch sie, sich auf den Ausgangstext zu beziehen und dafür zu argumentieren, dass es sich bei den Figuren um Männer handelt (Z. 331–339). Die Schülerin beruft sich dabei auf die Wendung ›einer der Beiden‹. Auch diese findet sich in der Form nicht in der Textvorlage. Allerdings enthält der Ausgangstext Ausdrücke wie »einer« oder »der andere« (Abb. 26), die als Hinweise auf das Geschlecht der bezeichneten Figuren betrachtet werden *können* (s.o. Lesart A). Kaiser erscheint dieser Begründungsversuch offenbar aussichtsreich. Sie stimmt Ursula zu, indem sie ihren Beitrag wie folgt rekapituliert: also immer der EIne, der ANdere, (Z. 341). Damit deutet die Lehrerin an, der oben sogenannten Lesart A zu folgen.

Claudia jedoch widerspricht einer Verabsolutierung derselben und führt eine alternative Lesart (B) auf, indem sie deutlich macht, dass die von Kaiser genannten Ausdrücke nicht notwendig auf Männer verweisen: aber das EIner, und äh das könnte sich auf, (.) jetzt die schwerKRANKEN beziehen; (Z. 343f.). Dieser Beitrag ist durchaus bemerkenswert, da Claudia ebenso wie den anderen Schülern der Ausgangstext nicht mehr vorliegt und sie den Kontext der Ausdrücke also nicht ›vor Augen‹ hat. Die Lehrerin reagiert darauf mit der Entgegnung: aber wenn man SAGT, (---) zwei SCHWERKranke liegen in einem zimmer. (---) äh, (--) die eine liegt am FENster, die andere an=er tür. (--) denn das geht AUCH. (Z. 346–348). Und weiter: weil SCHWERKranke is so=n neutraler begriff. das gilt für männer und frauen. (Z. 352f.). Kaiser räumt damit zum ersten Mal indirekt ein, dass Lesart B immerhin möglich ist. Sie scheint aber weiterhin an der Lesart A festzuhalten, derzufolge Ausdrücke wie »der andere« Hinweise auf das Geschlecht der Figuren geben. Als Begründung führt sie sinngemäß an, dass der Autor auch die Möglichkeit gehabt hätte, auf die Figuren mit den Wendungen ›die eine‹ und ›die andere‹ zu verweisen. Claudia wiederum signalisiert trotz dieses ›Bekenntnisses‹ der Lehrerin für Lesart A mit ihrer darauffolgenden Äußerung, weiterhin – wenn auch in abgeschwächter Form – für ihre ursprüngliche Ansicht, dass es sich bei den Figuren nicht um Männer handeln *muss*, einzutreten. Sie wendet ein: aber im prinzip gibt es doch (.) keinen so !GANZ! direkten hinweis, dass es jetzt (.) männer sind oder, (Z. 355f.).

Die Lehrerin bejaht dies unter der Bedingung: wenn das für dich nich direkt is, wenn da steht der ANdere und der EIne, (Z. 358f.). Damit signalisiert Kaiser, dass sie nach wie vor Lesart A favorisiert, aber andere Lesarten anerkennt. Und so verständigen sich die Lehrerin und Claudia im Folgenden auch darauf, dass der Ausgangstext keine zwingenden Hinweise auf das Geschlecht der Figuren gibt, er also Spielraum für unterschiedliche Lesarten bietet (Z. 361–371). Damit wahren auch beide Akteure ihr Gesicht: Claudia kann – nachdem sie entschieden für ihre Position eingetreten ist – den Teilerfolg verbuchen, dass ihre Lesart (B) des Textes anders als am Beginn der

In diesem Zusammenhang sind Untersuchungen von hohem Interesse, die der Frage möglicher Wirkungen der Veränderungen des Sprachgebrauchs infolge der Gender Studies auf die Vorstellungen von Personen (die ausschließlich mit einem solchen Sprachgebrauch aufgewachsen sind) beim Lesen von Texten, die das generische Maskulinum verwenden, nachgehen.

›Auseinandersetzung‹ zumindest als diskutabel gilt, Kaiser wiederum kann den Teilerfolg für sich reklamieren, ihre Lesart (A) als die nahe liegende bzw. primäre durchgesetzt zu haben.

Aus didaktischer Sicht wiederum kann man sagen, dass das Auslegen eines Textes und das Abwägen unterschiedlicher Lesarten im Plenumsgespräch generell ein wichtiger Teil von (literarischer) Textarbeit ist und das Bewusstsein dafür schärft, dass ein Text unterschiedlich verstanden werden kann (s. a. PIEPER 2005: 4 ff.; SPINNER 2006: 12).³¹⁵ Jedoch ist die Lehrerin hier nicht so offen für differierende Auslegungen der Textvorlage, wie es scheint. So greift sie das Debattenangebot von Claudia (Z. 269–282, 286) nur bedingt auf: Anstatt im Gespräch eine Plattform für unterschiedliche Positionen zu schaffen, macht sie gleich am Anfang deutlich, Claudias Lesart des Textes abzulehnen und kanalisiert die folgenden Äußerungen ihrer Klassenkameraden erheblich (Z. 285, 288 f.). Und so stellen sich denn auch alle anderen Schüler, die zu Wort kommen, auf die Seite der Lehrerin. Allein Claudias auffallende ›Beharrlichkeit‹ führt dazu, dass am Schluss unterschiedliche Lesarten des Ausgangstextes als möglich anerkannt werden. Mit anderen Worten: Anstatt eine offene Diskussion von Claudias Beitrag zu eröffnen, werden die Schüler von Kaiser gleich zu Beginn in eine bestimmte Richtung gelenkt.

Darüber hinaus kann die Frage nach der Bedeutung des Gesprächsthemas, ob es sich bei den Figuren um Männer handelt, gestellt werden. Freilich lässt sich eine Antwort darauf erst im Laufe einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext geben. Jedoch wird im Unterrichtsgespräch nur die Frage nach der Möglichkeit, die Figuren näher zu bestimmen, verhandelt – ob die Beschäftigung mit der Frage für das Textverständnis einen entscheidenden Beitrag leistet, bleibt hingegen vollkommen offen. Und die mindestens ebenso kontroverse, aber für das Textverständnis sicherlich bedeutendere Frage, ob eine der Figuren im eigentlichen Sinne des Wortes lügt, wie es in zwei Schülertexten heißt (s. Z. 132 ff., 190 ff.), wird in dieser Schlüsselstelle gar nicht thematisiert.

Im Anschluss an das Gespräch über die Figuren aus der Textvorlage weist Ellen in einer weiteren Rückmeldung auf den Schülertext sinngemäß darauf hin, dass die Angabe des Todeszeitpunkts des Kranken am Fenster nicht mit den Informationen aus dem Ausgangstext übereinstimmt (Z. 377–380). So heißt es in Young-Nams Textwiedergabe: am nächsten morgen ist der MANN am fenster gestorben; (Z. 238). Demgegenüber versteht Ellen die Textvorlage so, dass die Figur bereits in der nacht gestorben; (Z. 379) ist. Tatsächlich legt der Ausgangstext zwar nahe, dass der Kranke schon in der Nacht stirbt, jedoch lässt sich dies nicht definitiv sagen. Darin heißt es lediglich: »Am Morgen ist der andere tot« (Abb. 26). Insofern ist Young-Nams Textwiedergabe in diesem Punkt nur schwer zu ›widerlegen‹. Die Lehrerin nun reagiert auf Ellens Beitrag wie folgt: dann is er am nächsten tag TOT. (Z. 382). Damit korrigiert

³¹⁵ Es zeigt sich hier auch, dass die Besprechung von Schülertexten (und in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit einem Ausgangstext) gleich eine ganz andere Form annimmt, wenn die Akteure ihr Augenmerk nicht allein auf das Tempus der Textwiedergaben richten – wie z. B. die Beteiligten in dem von der Lehrkraft Hartmann geleiteten Unterricht in der Schlüsselstelle H_2. Das bringt freilich ›Folgekosten‹ mit sich: Die Akteure werfen in der Schlüsselstelle K_3 jeweils unterschiedliche Schlaglichter auf die Schülertexte, so dass der Unterricht nicht mehr so fokussiert wirkt. D. h., der thematische Gang des Plenumsgesprächs erscheint hier etwas ›verwirrender‹ als z. B. in dem von der Lehrkraft Hartmann geleiteten Unterricht. Dementsprechend ist es für die Akteure allem Anschein nach auch nicht ganz leicht, den Überblick zu behalten. So wird Young-Nam im Unterschied zu Götz und Dana beispielsweise nicht rückgemeldet, dass er (wie die beiden anderen genannten Schüler auch) nicht auf die Erzählperspektive(n) des Ausgangstextes eingegangen ist.

sie Young-Nams Text entsprechend dem Vorschlag der Schülerin. Daran anschließend wendet sie sich zwar an Young-Nam, adressiert aber offenbar auch Ellen: du merkst schon- wir sind heute sehr spitzfindig. (Z. 382f.). Deutlich wird hier: Zum einen ›qualifiziert‹ die Lehrerin Ellens Beitrag als pedantisch ›ab‹. Zum anderen akzeptiert sie ihren Beitrag – anders als den von Aleyna (Z. 255f., s.o.) – aber indirekt, indem sie den Schülertext umgehend ›repariert‹.

Es entsteht hier der Eindruck, als wolle die Lehrerin sich mit diesem Aspekt der Textwiedergabe nicht lange aufhalten und eine Diskussion über den Todeszeitpunkt des Kranken gar nicht erst aufkommen lassen, sondern auf einen wichtigeren Punkt eingehen. So weist sie Young-Nam nun auch auf einen Aspekt hin, den er auf jeden fall ändern (Z. 383) müsse: Das Tempus. Auf die Zeitformen der Textwiedergabe hatte Kaiser die Schüler schon vor der Diskussion über das Geschlecht der Figuren zu orientieren versucht, damit aber bisher keinen Erfolg gehabt (s.Z. 262f.). Nun, da keiner der Jugendlichen auf das Tempus eingegangen ist, spricht sie diesen Aspekt selbst an: du hast (.) immer in=er verGANGENheit geschrieben; (Z. 384). Young-Nam zeigt sich – zumal sein Textvortrag schon einige Zeit zurückliegt – davon zunächst aber noch nicht überzeugt, so dass die Lehrerin in die Lage versetzt wird, nachweisen zu müssen, dass er tatsächlich einen Fehler bei der Verwendung der Zeitformen begangen hat (Z. 387–394). Nachdem das gelungen zu sein scheint, beendet sie den fachlichen Teil des Unterrichts umgehend.

Insgesamt ist festzuhalten, dass das von Young-Nams Textvortrag ausgehende Unterrichtsgespräch vergleichsweise lang ist. Allerdings dreht sich dieses Gespräch über weite Strecken nicht um den Schülertext selbst. Stattdessen wird ausführlich die Frage verhandelt, ob es sich bei den Figuren der Textvorlage um Männer handelt. Die Anmerkungen zur konkreten Textwiedergabe fallen schon kürzer aus: Und dabei wiederum werden die in der Analyse des Schülertextes in dieser Arbeit herausgestellten zentralen Auffälligkeiten von keinem Akteur angesprochen. So bleibt z.B. unerwähnt, dass der ›Witz‹ der Textvorlage in der Wiedergabe nicht deutlich wird und die besonders häufige Verwendung einiger Ausdrücke die Wiedergabe (unnötig) verlängert. Anstatt auf diese Aspekte einzugehen, versucht Kaiser, das Gespräch zum Schülertext gleich zu Beginn auf das Tempus zu lenken. Nachdem die Jugendlichen die Hinweise der Lehrerin nicht aufgegriffen haben, geht sie selbst darauf ein und fordert Young-Nam mit Bestimmtheit dazu auf, seinen Text im Präsens zu formulieren. Kaiser fokussiert also trotz vieler anderer auffälliger Aspekte des Schülertextes von vornherein vor allem die Zeitform. Ob sie die anderen oben genannten Aspekte überhaupt wahrgenommen hat, bleibt offen.

* * * * *

Zum Abschluss der Untersuchung der von Kaiser gehaltenen Unterrichtsstunde werden die Ergebnisse der Analysen nun vor dem Hintergrund der Frage, wie die Akteure mit dem Ausgangstext einerseits und der Textform andererseits umgehen, rekapituliert.

Zunächst wurde deutlich, dass die Akteure die strukturelle Komplexität der Textvorlage in der gesamten Stunde nicht reflektieren. So besteht der Text aus zwei unterschiedlichen Teilen, die in der Analyse Erzählrahmen und Binnengeschichte genannt wurden. Dabei führt der Autor im Erzählrahmen aus, er habe etwas »in der Zeitung gelesen« (Abb. 26). Anstatt nun zu fragen, ob und inwiefern der Autor im Folgenden tatsächlich ›nur‹ etwas wiedergibt oder er einen Text völlig neu gestaltet, nehmen viele Akteure die (scheinbare)

Information offenbar ›für bare Münze‹. So entsteht über weite Strecken der Eindruck, dass die Schüler und die Lehrerin den Text eher wie die (verkürzte) Reproduktion eines Berichts oder einer Reportage betrachten. Den literarischen Charakter der Textvorlage scheinen sie dabei aus den Augen zu verlieren. Um dies nachvollziehen zu können, sind die Analyseergebnisse neu zu perspektivieren: An zwei Stellen des Unterrichtsgesprächs wirken die Jugendlichen besonders engagiert. Dabei äußern sie sich umgehend in großer Zahl und verhandeln das Thema des Unterrichtsgesprächs auch in Nebendiskursen. Es scheint, als hätten die Schüler hier einen unbedingten Mitteilungsdrang, als ›brenne‹ ihnen das Thema ›unter den Nägeln‹. Den ersten Anlass dafür bietet die Textwiedergabe einer Schülerin, welche leicht von den Angaben in der Vorlage abweicht und nicht von einer Mauer unbekannter Farbe, sondern einer weißen Wand spricht (Z. 141–158). Den zweiten Anlass bietet die Frage, ob es sich bei den Figuren der Geschichte um Männer handelt (Z. 269–369). In beiden Fällen wird jedoch nicht nach der Bedeutung der Aspekte für das Textverständnis gefragt (s. außerdem Z. 247 ff., 273 ff.). Ebenso wenig wird eine mögliche Ambiguität der Textvorlage in Rechnung gestellt. Im Vordergrund steht allein die ›Exaktheit‹ der Textwiedergabe. An diesen Stellen scheinen die Akteure die Vorlage – obwohl sie von ihr als einer Kurzgeschichte sprechen – eher wie einen Sachtext zu behandeln, der auf bestimmte Fragen eindeutige Informationen zu liefern hat.

Aus inhaltlicher Sicht fällt bei den Textwiedergaben und dem Unterrichtsgespräch überdies auf, dass der Kranke an der Tür besonderes im Fokus steht. Er erscheint als Handelnder, sein Zimmergenosse demgegenüber etwas passiv. Das hat auch damit zu tun, dass die meisten Schülertexte dessen Geschichten über das (vermeintliche) Geschehen vor dem Fenster nicht erwähnen – was dazu führt, dass einerseits die ›Phantasieleistung‹ des Kranken am Fenster und andererseits die ›Pointe‹ des Ausgangstextes in den Wiedergaben nicht deutlich wird. Bemerkenswert ist nun, dass die Schüler zwar mehrfach zu inhaltlichen Ergänzungen ihrer Textwiedergaben aufgefordert werden, dabei aber nur einmal die fiktiven Geschichten eine Rolle spielen. Fraglich ist, ob die Akteure den Aspekt der fiktiven Geschichten für eher unbedeutsam halten oder ihn infolge ihrer eigenen Kenntnis des Textes aus den Augen verlieren (s. u.). Darüber hinaus wird der Kranke am Fenster in zwei Schülertexten sozusagen der Lüge ›bezichtigt‹: Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass das Verhalten dieser Figur im Plenumsgespräch der Schlüsselstelle K_2 ausführlicher behandelt wurde (s. K_2: Z. 195 ff.). Dabei favorisierten die Schüler zunächst eine Lesart, die dem Kranken das Verschweigen der Wahrheit unterstellt. Später arbeiteten sie jedoch mögliche hehre Motive für sein Verhalten heraus, die wiederum mit dem Begriff ›Lüge‹ kaum in Einklang zu bringen sind. Ob die Jugendlichen sich in ihren anschließend angefertigten Textwiedergaben nun bewusst gegen die im Plenumsgespräch entwickelte Lesart stellen oder ›schlicht‹ hinter die Ergebnisse dieses Gesprächs zurückfallen, bleibt offen. Festzuhalten aber ist, dass mit der Verwendung des Begriffs ›Lüge‹ dem Kranken am Fenster niedere Motive zugeschrieben werden und eben diese durchaus kontroverse Lesart der Textvorlage nun nicht weiter thematisiert wird.³¹⁶

Interessant sind die Inhaltsangaben auch mit Blick auf die *Textform*, d. h. aus struktureller und sprachlich-stilistischer Perspektive. Die Texte von Dana, Anita und Young-Nam z. B. orientieren sich stark am Aufbau des Bezugstextes, so dass erst im Schlusssatz geradezu

³¹⁶ Bei dem Kranken an der Tür sind sich die Akteure demgegenüber vergleichsweise einig: Wie im Plenumsgespräch der Schlüsselstelle K_2 führen sie nun auch in den schriftlichen Textwiedergaben für sein Verhalten niedere Beweggründe ins Feld. Außerdem beschreiben sie alle recht treffend die Folgen seines Verhaltens.

unvermittelt die Mauer hinter dem Fenster erwähnt wird, was wiederum – obwohl die entscheidende ›Pointe‹ unverständlich bleibt – bei einem uniformierten Leser zu einer Art Überraschungsmoment führen kann. In Ellens Textwiedergabe wiederum wird die Mauer schon vorher erwähnt, doch auch diese baut etwas Spannung auf. Allein die Inhaltsangabe von Götz erscheint *in struktureller Hinsicht* eher nüchtern. Auffallend ist zudem, dass viele Schüler ›erzählende Wendungen‹ direkt aus dem Bezugstext übernehmen und demgegenüber nur wenige zusammenfassende Begriffe verwenden. Auch hier gibt es eine Ausnahme: In Danas Textwiedergabe finden sich in der Einleitung mehrere abstrakte Begriffe.

Insgesamt bewegen sich die Schülertexte vielfach zwischen den Formen Inhaltsangabe und (Nach-)Erzählung. Auf der einen Seite geben sie formale Informationen zum Ausgangstext und stellen wichtige Handlungszusammenhänge heraus. Auf der anderen Seite halten sich die Textwiedergaben sprachlich und strukturell stellenweise äußerst stark an die Vorlage. Diese Ambivalenz wird von den Akteuren aber nicht thematisiert. Lediglich ein Beitrag der Schülerin Claudia (Z. 162–166) gibt einen Anstoß, über Sprache und Stil der Textwiedergaben nachzudenken. Jedoch rezipiert die Lehrerin den Beitrag genau so, dass in der Folge ›nur‹ die Schwierigkeit abwechslungsreichen Schreibens besprochen wird.³¹⁷

Neben diesem Feedback beziehen sich die weiteren Rückmeldungen zur *Textform* vor allem auf das Tempus: Dabei wird die Einhaltung des Präsens konsequent eingefordert. Die darüber hinausgehenden Rückmeldungen betreffen, wie oben erwähnt, vor allem inhaltliche Ergänzungen. Das ist vor dem Hintergrund des Ausgangstextes und der Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen, bemerkenswert. So wurde in Abschnitt 6.2 herausgestellt, dass eine Zusammenfassung des Textes insofern eine Herausforderung darstellt, als die Vorlage an sich schon sehr kurz ist und ihr Stil als stenographisch bezeichnet werden kann. Und tatsächlich schaffen es die Schüler auch nicht, eine gegenüber der Vorlage entscheidend kürzere Textwiedergabe zu verfassen (obwohl die meisten auf den Erzählrahmen nicht näher eingehen). Vergleicht man die Wortzahl von Ausgangstext und Textwiedergaben (hier in Form der Textvorträge ohne Berücksichtigung von Wiederholungen, Verzögerungslauten et cetera), so umfassen die Texte von Young-Nam und Ellen (Z. 226–241, 128–136) knapp vier Fünftel und die von Dana und Anita (Z. 88–95, 194–202) annähernd zwei Drittel der Vorlage. Lediglich die Textwiedergabe von Götz (Z. 7–15) ist mit etwas mehr als einem Drittel der Länge des Ausgangstextes deutlich kürzer.

Nun macht es auf der Basis der Maßgabe der Lehrerin, einen uninformatierten Leser per Inhaltsangabe über den Text in Kenntnis zu setzen (Z. 52 f.), womöglich Sinn, die Vorlage möglichst umfassend wiederzugeben. Jedoch zielt die *Textform* Inhaltsangabe in der Regel auf eine Zusammenfassung des jeweiligen Bezugsgegenstands, entsprechend ist sie auch in dieser Klasse eingeführt worden (s. K_1: Z. 10–28; s. a. K_o: Z. 441–449). Eine solche Zusammenfassung oder Kürzung kann in Abhängigkeit von den Fähigkeiten der Schüler und dem konkreten Ausgangstext leichter oder schwieriger sein. In diesem Fall ist sie besonders schwierig.

³¹⁷ In zugespitzter Form könnte man auch sagen, Claudias Äußerung wird auf eine leichter zugängliche Dimension reduziert. – Dass Claudia aber unaufgefordert auf stilistische Aspekte von Textwiedergabe und Textvorlage eingeht, ist ein Indiz dafür, dass Schüler im achten Jahrgang durchaus auch dazu in der Lage sind, z. B. bei den Formen Nacherzählung und Inhaltsangabe mit anspruchsvolleren Differenzierungskriterien als dem Tempus – das Lehrkräfte wie Müller und Hartmann zum absoluten Unterscheidungsmerkmal erheben (s. Abschn. 3.1 und Abschn. 4.2) – umzugehen.

Auffallend ist vor diesem Hintergrund aber das Feedback der Akteure auf die Inhaltsangaben. Die Komplexität der Aufgabe wird von ihnen zu keinem Zeitpunkt reflektiert. Ebenso kommt nicht zur Sprache, dass viele Textwiedergaben der Schüler fast ebenso lang sind wie der Ausgangstext. Vielmehr wird *gerade und nur* den Schülern mit den kürzeren Texten (das sind Götz, Dana und Anita) von der Lehrerin und ihren Klassenkameraden zurückgemeldet, dass ihre Texte unvollständig sind. D. h., die Akteure halten die Schüler mit den knappsten Textwiedergaben zu Erweiterungen an.³¹⁸ Umgekehrt gilt jedoch nicht, dass sie die Jugendlichen mit den längeren Textwiedergaben zu Kürzungen auffordern. So werden bei den Schülertexten, die ähnlich lang sind wie der Ausgangstext, zwar Fehler angesprochen und dementsprechende Änderungen verlangt: Eine Reduktion spielt dabei aber keine Rolle.

All dies bleibt nun im eigentlichen Sinne des Wortes vollkommen unproblematisch. D. h., es rückt nicht ins Problembewusstsein der Akteure, dass ein wichtiger Aspekt der Inhaltsangabe, die Zusammenfassung eines Ausgangstextes, von einigen Schülern allenfalls ansatzweise umgesetzt wurde – und dass bei den anderen Schülern die Umsetzung der geforderten Ergänzungen das Bemühen um eine Zusammenfassung geradezu konterkariert. Mit anderen Worten: Das grundsätzliche Spannungsfeld bei der Inhaltsangabe, einen Text zu kürzen, gleichzeitig aber alle wesentlichen Aspekte wiederzugeben, welches bei dem vorliegenden Ausgangstext in stark verschärfter Form zutage tritt, wird nicht reflektiert. Stattdessen lösen die Akteure das Spannungsfeld zu einer Seite hin auf und klagen immer die Vollständigkeit, aber niemals die Kürze der Darstellung ein.

Diese Rückmeldepraxis und die Textwiedergaben selbst können auch noch einmal aus Sicht der (nachträglichen) Zielvorgabe der Lehrerin betrachtet werden: die Inhaltsangabe ist ja immer für jemand gedacht, der den Text nicht kennt; (Z. 52f.). Da Kaiser im Hinblick auf den von ihr angesprochenen, potenziellen Leser nicht konkret wird, kann nur schwer untersucht werden, ob die Schüler diese Zielvorgabe einlösen. Es kann aber gefragt werden, was ein möglicher Leser anhand der Textwiedergaben über die Vorlage erfährt. Hier ist zunächst wieder daran zu erinnern, dass der Ausgangstext zwei ›Erzählebenen‹ umfasst: Ein uninformatierter Leser nun wird anhand der Schülertexte kaum eine klare Vorstellung davon entwickeln können, dass es mehrere Ebenen gibt und inwiefern ihr Verhältnis zu denken ist. Ein solcher Leser wird dann über den groben Handlungsablauf der Binnengeschichte zwar gut in Kenntnis gesetzt: Die Textwiedergaben machen deutlich, welche Figuren es gibt und zum Teil auch, welche Beweggründe ihr Verhalten leiten. Indes, das Handeln des Kranken am Fenster bleibt vielfach unklar³¹⁹ und vor allem wird der ›Witz‹ des Textes nur in einem Schülertext, dem von Ellen, deutlich. Das wiederum bedeutet: Abgesehen davon, dass eine Inhaltsangabe aufgrund der Spezifik des Ausgangstextes in diesem Fall für einen uniformierten Leser nur sehr eingeschränkt nutzbar wäre, erhellen die konkreten Schülertexte nur einige Zusammenhänge der Vorlage – andere entscheidende Aspekte bleiben demgegenüber im Dunkeln.

³¹⁸ Der Text von Götz kann *in dieser Hinsicht* als modellhaft gelten: Der Schüler schafft es, eine inhaltlich stimmige und zugleich gegenüber der Vorlage wesentlich kürzere Textwiedergabe vorzulegen, indem er eine Reihe von Aspekten ausklammert. Gerade von ihm werden dann aber auch die meisten inhaltlichen Ergänzungen eingefordert (Z. 17–73).

³¹⁹ Insbesondere wird in den Schülertexten nicht deutlich, dass diese Figur in ihrem Handeln positive Motive verfolgt. Die Textwiedergaben der Jugendlichen legen vielmehr das Gegenteil nahe.

Eben das wird aber nicht angesprochen; die Schüler werden nicht zu *entsprechenden* Revisionen aufgefordert. Wie in der Analyse gezeigt wurde, kann die Umsetzung der von den Akteuren *tatsächlich* geforderten Überarbeitungsvorschläge kaum dazu beitragen, die oben genannten Defizite zu beheben – und die Textwiedergaben mit Blick auf den uninformierten Leser zu verbessern. Insofern ist die Angemessenheit der von den Jugendlichen geforderten Ergänzungen auch aus Sicht dieses Lesers zu hinterfragen. Offenbar schaffen es die Akteure hier nicht, dessen Perspektive einzunehmen.

Resümierend bleibt festzuhalten, dass die ›Passung‹ der möglichen Lernziele und der tatsächlichen Lerngegenstände in dieser Stunde nicht gegeben ist. Geht es darum, dass die Schüler etwas über den Text lernen, bietet sich zu dem Zeitpunkt, als die schriftliche Textwiedergabe ins Spiel kommt, als *Erarbeitungsform* kaum die Inhaltsangabe an: So wurde der Ausgangstext in einem vorhergehenden Plenumsgespräch von den Akteuren bereits gemeinsam ausgelegt. Soll auf dieser Basis das Textverstehen schreibend weiterentwickelt werden, sind Textformen das Mittel der Wahl, in denen Lesarten nicht ›bloß‹ behauptet, sondern gegeneinander abgewogen und begründet werden – wie z. B. im Interpretationsaufsatz. Geht es hingegen darum, dass die Schüler lernen, einen uninformierten Leser so umfassend wie möglich über den Ausgangstext in Kenntnis zu setzen, so bietet sich als *Bearbeitungsform* kaum die Inhaltsangabe an: Stattdessen ist es in diesem Fall angezeigt, (›expandierende‹) Textformen wie die Nacherzählung zu wählen. Geht es schließlich um das Lernen der Textform, also darum, dass die Schüler üben, einen Ausgangstext in komprimierter Form wiederzugeben oder einen Leser möglichst kurz darüber zu informieren, so bietet sich als Vorlage kaum der Text von SCHNURRE (1978) an: Bei diesem gibt es nur wenige Möglichkeiten zum Zusammenfassen, ohne auf eine derart abstrakte Ebene zu gehen, dass der Bezug zum Ausgangstext nicht mehr erkennbar ist.

6.4 Das Interview K_o: »Wichtig, aber langweilig einzuüben und zu unterrichten.«

6.4.1 Frau Kaiser als Lehrerin

Frau Kaiser ist Lehrerin an einer Integrierten Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, die von ungefähr 1200 Schülern besucht wird. Sie unterrichtet seit über 35 Jahren in der Unter- und Mittelstufe. Nach dem Abitur nahm sie direkt ein Lehramtsstudium mit den Fächern Deutsch, Kunst und Geschichte auf. Im Anschluss absolvierte sie den Vorbereitungsdienst an einer Hauptschule und wechselte dann an die Gesamtschule, an der sie bis heute arbeitet. Dort unterrichtet sie das Fach Deutsch in der Klasse, in der die Videoaufzeichnungen stattfanden, seit knapp zwei Monaten. In den letzten Jahren hat sie sich mehrfach fortgebildet, u. a. zum Methodentraining nach dem Pädagogen Heinz Klippert, zum eigenständigen Lernen, zum kooperativen Lernen nach Kathy und Norm Green sowie zur Vorbereitung der Schüler auf den Berufseinstieg. An ihrer Schule ist sie auch Beratungslehrerin und Mitglied im Schulvorstand, darüber hinaus betreut sie Lehramtsstudenten in Praktika.

Mit Kaiser wurde das kürzeste Interview geführt, was vor allem mit ihren im Vergleich meist sehr knappen Antworten auf die Fragen zusammenhängt. Als Grund für ihre Berufswahl verweist sie zunächst auf negative Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, die sie bemerkenswerterweise aber nicht abschreckten, sondern sozusagen ermutigten, als Lehrerin

für bessere Bedingungen an ihrer Schule zu sorgen. So erklärt Kaiser, als Schülerin ein humanistisches Gymnasium besucht zu haben und macht dann – indem sie die Bezeichnung ›humanistisch‹ auf pointierte Weise wendet – deutlich, was ihr dort missfiel: Und bis zum Abitur hab ich mich immer gefragt, was is eigentlich das Humanistische an dieser Schule. Es war mir nich deutlich geworden. Also ich fand das, fand die Zeit da ganz scheußlich und wie sich die Lehrer benommen haben. Und da wollt ich das besser machen (Z. 583–587). Kaiser bezieht sich hier auf den Ausdruck ›humanistisch‹ nicht im Sinne einer bestimmten Weltanschauung oder Bildungsidee, derzufolge in der Schule z. B. alte Sprachen einen besonderen Stellenwert haben, sondern im Sinne einer mit Tugenden wie Güte und Mitmenschlichkeit verbundenen Wertvorstellung. Sie gibt somit zu verstehen, entsprechende Werte in ihrer eigenen Schulzeit vermisst zu haben: Dabei spricht sie explizit das Verhalten der Lehrkräfte an, von dem sie sich erklärtermaßen abheben möchte. Auf diese Weise deutet sie zugleich ihre Hochachtung für soziale Umgangsformen an. Die zentrale Rolle bei der Entscheidung für den Lehrerberuf haben Kaiser zufolge aber die begrenzten finanziellen Mittel ihrer Eltern gespielt, welche die Möglichkeiten ihrer Berufswahl erheblich einschränkten: Deswegen bin ich auf was anderes auch gar nich gekommen (Z. 595f.).

Ihre Rolle im Unterricht erläutert die Lehrerin ausgehend von der Beschreibung ihrer bevorzugten Position im Klassenzimmer. So erklärt sie mit Blick auf die videographierte Schulstunde, sie stehe immer irgendwo außerhalb: Ich weiß jetzt nich, wie das auf Außenstehende wirkt, aber das mach ich eigentlich ziemlich häufig, weil ich das nich so gut finde, wenn ich immer nur vorne sitze (Z. 156–159). Kaiser verweist dann auf ihre Bemühungen, im Unterricht (sofern sie gerade kein Plenumsgespräch leitet) jeden der Gruppenteile aufzusuchen, an denen die Schüler gemäß dem regulären Tableau sitzen (s. demgegenüber H_o: Z. 468–474). Schließlich erklärt die Lehrerin: Und dann is meine, denk ich, meine Rolle is so, dass letztendlich ich bestimme. Aber sie dürfen mitreden (Z. 173f.). Frei ausgelegt lassen sich Kaisers Äußerungen so verstehen, dass sie auf der einen Seite die Absicht hat, sich im Unterricht ›zurückzunehmen‹ und auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler zu reagieren, auf der anderen Seite aber auch die Leitung und Entscheidungsgewalt inne hat bzw. beansprucht.

Den Stellenwert des Lesens im Unterricht beurteilt Kaiser als sehr WICHTIG (Z. 559; s. a. 576). In diesem Zusammenhang erläutert sie auch, inwiefern sich der Umgang mit Texten im Laufe ihrer Zeit im Schuldienst verändert hat. So verweist die Lehrerin auf (moderne) Kurzgeschichten und erklärt: DAS les ich jetzt selber vor, bevor die d=ran arbeiten. Das hab ich früher nich so häufig gemacht oder meinte, es auch nicht machen zu müssen (Z. 566–569).³²⁰ Die Lehrerin begründet diesen Wandel mit unterschiedlichen Lesepraktiken und -erfahrungen ihrer Schüler sowie den Besonderheiten von Kurzgeschichten: Es gibt welche, die lesen ganz viel und [...] manche, die lesen GAR nich. Und wenn die dann [...] so ne moderne Kurzgeschich-

320 In der videographierten Unterrichtsstunde wurde die Textvorlage für die Inhaltsangabe jedoch weder von der Lehrerin noch von einem Schüler vorgelesen. Hier bestand die Aufgabe vielmehr darin, den Text anhand vorgegebener Textsegmente zunächst zusammensetzen, bevor er dann ›für sich‹ gelesen werden konnte (s. dazu unten im Haupttext).

te vorgesetzt kriegen, [...] denn kommen sie damit gar nicht klar, mit den verkürzten Sätzen oder so (Z. 570–574). Kaiser erklärt weiter, dass sie den Schülern die Texte in diesen Fällen vorlese: Aber sie müssen=s dann selber natürlich nochmal lesen (Z. 575f.). Festzuhalten ist, dass die Lehrerin im Interview eine Wertschätzung des Lesens im Unterricht artikuliert und dabei vor allem auf die diesbezüglichen Schwierigkeiten der Schüler hinweist, die aus ihrer Sicht dazu führen, dass sie selbst verstärkt als *Vorleserin* hervortritt.

6.4.2 Zum videographierten Unterricht

Kaiser macht im Interview sinngemäß deutlich, die Klasse, in der die Aufzeichnungen stattfanden, hinsichtlich ihres Leistungsstandes nur bedingt einschätzen zu können, da sie erst seit kurzer Zeit darin unterrichtet (Z. 516f.; s. a. 17). Sie erklärt dann: Also mein Eindruck is, dass sie leistungsbereit sind und dass sie natürlich jetzt auch noch pubertieren. Das steht ihnen ja zu, weil dieser Hirnlappen ja noch nicht ausgewachsen is, wie ich jetzt gelernt hab (Z. 517–521). Mit dem letzten Hinweis bezieht sich die Lehrerin, so darf vermutet werden, auf neuere Ergebnisse der Hirnforschung, denen zufolge der sogenannte präfrontale Kortex, der auch mit der Steuerung von Emotionen in Verbindung gebracht wird, im Laufe der Entwicklung erst spät »ausreift«. Ihre Äußerung kann so verstanden werden, dass die Schüler zur intensiven Mitarbeit bereit sind, aber auch – darauf deutet der Ausdruck »pubertieren« in Verbindung mit dem Verweis auf die Hirnentwicklung hin – schwierige Verhaltensweisen an den Tag legen, denen sie mit Nachsicht begegnet (s. a. Z. 76). Kaiser deutet im Gespräch mit dem Forscher des Weiteren an, dass die Schüler infolge der an ihrer Schule bei einigen Fächern üblichen Einteilung in leistungsbezogene Kurse hohe Erwartungen an sich selbst und möglicherweise ein verzerrtes Bild von den eigenen Leistungen haben. Sie differenziert die Fähigkeiten der Schüler dann nach Bereichen: Also sie haben IDEEN, kreativ sind sie GUT. Können auch gut sich Gedanken machen über die Menschen in den Texten. Aber so das Handwerkliche, das müssen sie noch, müssen wir noch trainieren (Z. 530–534). Schließlich resümiert die Lehrerin ihren Eindruck von der Klasse wie folgt: Also ich würd jetzt nicht sagen supergut und auch nicht superschlecht, also halt so erst mal normal (Z. 534–536). Kaiser benennt also trotz ihrer kurzen Zeit als Lehrerin in der Klasse Stärken und Schwächen der Schüler und beurteilt sie hinsichtlich ihres Leistungsstandes insgesamt *vorläufig* als durchschnittlich (s. a. Z. 523).

Die Konzeption der videographierten Unterrichtsstunde, in welcher die Schüler zunächst in Gruppen an der Textvorlage für die Inhaltsangabe arbeiteten, dann im Plenum über das Thema des Textes diskutierten und schließlich einzeln Inhaltsangaben verfassten, erläutert Kaiser zunächst mit dem Verweis auf eine Lernzielkontrolle, die ich mit ihnen geschrieben hab. Ich hab ihnen ne Kurzgeschichte gegeben, also eigentlich aus nem Lesebuch für=n sechsten oder siebten Jahrgang, also nichts Schwieriges. Und hab festgestellt, dass sie zwar sagen, sie können die Inhaltsangabe, aber sie können sie nicht wirklich (Z. 202–208). Damit macht die Lehrerin deutlich, dass die Schüler im Zusammenhang des Anfertigens von Inhaltsangaben entgegen ihren eigenen Verlautbarungen noch Probleme haben. Kaiser

erklärt ihre Überlegungen zum Aufbau des Unterrichts dann wie folgt: Ich hatte gedacht, gut, die W-Fragen, das können sie stellen, das können sie in=er Gruppe machen und den Einleitungssatz AUCH. Und im zweiten Satz sollte dann das Thema genannt werden. Und das find ich sehr schwer und deswegen hab ich das mit denen zusammen gemacht. Und dann hab ich gedacht, dann soll nich in der Gruppe die Inhaltsangabe geschrieben werden, sondern dann soll jeder einzeln, weil gemeinsam is die Vorarbeit gemacht worden und dann müsste jeder das einzeln schaffen KÖNNEN (Z. 216–225; s.a. 37–41).³²¹ Damit macht die Lehrerin zum einen deutlich, dass ihre Überlegungen zur Stunde bei den Schwierigkeiten der Schüler mit der Inhaltsangabe ansetzten. Zum anderen gibt sie zu verstehen, die Stunde so strukturiert zu haben, dass gerade die Aspekte, welche den Jugendlichen generell Schwierigkeiten bereiten, von ihnen gemeinsam bearbeitet wurden – in Kleingruppen oder im Plenum. Dies wiederum sollte die Schüler in die Lage versetzen, im Anschluss allein eine schriftliche Inhaltsangabe des Textes anfertigen zu können.

Im Rahmen von Äußerungen zum videographierten Unterricht hebt die Lehrerin den ersten Teil der Stunde, in dem die Jugendlichen in Gruppen die in einzelne Teile zerschnittene Vorlage der Inhaltsangabe zusammensetzen mussten, positiv hervor. Kaiser macht hier deutlich, dass sie die Auseinandersetzung der Schüler mit dem Text als intensiv (Z. 140) wahrgenommen hat (s.a. Z. 126–129, 140–142). Den weiteren Verlauf dieser Gruppenarbeit kommentiert sie wie folgt: DANN [...] ham sie n bisschen geschwächelt, wurden so=n bisschen nachlässiger, was die W-Fragen angeht (Z. 129–131). Damit bezieht sie sich auf die Aufgabe, bei der die Schüler aufgefordert waren, die sogenannten W-Fragen anhand des zusammengesetzten Ausgangstextes zu beantworten. Anschließend führt Kaiser dazu aus: Da wäre es vielleicht so im Nachhinein schlauer gewesen, sie das in Einzelarbeit machen zu lassen (Z. 131–133). Vor dem Hintergrund der Schlüsselstellenanalysen ist nun weniger bemerkenswert, dass die Lehrerin in dieser Phase des Unterrichts überhaupt Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung wahrnimmt (und aus der Retrospektive eine mögliche alternative Vorgehensweise vorstellt), sondern vielmehr, wo sie diese verortet und wie sie diese erklärt. So wurde bei der Untersuchung des Unterrichtsausschnitts K_1 herausgestellt, dass die von Kaiser dargebotenen W-Fragen im Zusammenhang des konkreten Ausgangstextes teilweise nur schwer zu beantworten sind und allenfalls bedingt zur Weiterentwicklung des Textverstehens beitragen können (s. genauer dazu Abschn. 6.1). Die Äußerungen der Lehrerin erwecken nun aber den Eindruck, dass die tatsächlichen Schwierigkeiten der Schüler primär auf ›Nachlässigkeiten‹ bei der Aufgabenbearbeitung zurückzuführen sind. Mit anderen Worten: Kaiser erkennt zwar Schwierigkeiten der Schüler beim Umgang mit den W-Fragen, nimmt diese aber nicht zum Anlass, die entsprechende Aufgabe selbst zu problematisieren. Stattdessen fokussiert sie auf die Art der Aufgabenbearbeitung und suggeriert, dass den Schwierigkeiten durch die Wahl einer anderen Sozialform begegnet werden könnte.

³²¹ Hier ist daran zu erinnern, dass gemäß dem in dieser Klasse eingeführten Modell der Inhaltsangabe im Einleitungssatz ›lediglich‹ formale Angaben zum Text gemacht werden, z. B. zu Autor, Titel und Herkunft der Vorlage (s. Z. 235–240; Abschn. 6.1). Das Thema des Textes kommt demzufolge erst später zur Sprache.

Bei der Betrachtung von Ausschnitten der Schlüsselstelle K₃ macht Kaiser deutlich, inwiefern die Leitung des Plenumsgesprächs, in dem die Schüler ihre Inhaltsangaben vorstellten, von ihr als schwierig wahrgenommen wurde. So erklärt sie im Zusammenhang des Textvortrags einer Jugendlichen, dass nicht alle Schüler dem Vorlesen folgten bzw. dass einige von ihnen den Unterricht störten: Deswegen is das DOOF. Ich muss mich auf das konzentrieren, was sie !Liest!. Und dann muss ich aber auch alle so=n bisschen, !Möcht! ich alle so im Blick haben, dass da auch die Ruhe is für denjenigen, der vorliest. Das fand ich so schwierig (Z. 66–70).³²² Damit gibt die Lehrerin zu verstehen, dass sie in dieser Phase der Stunde mehrere Aufgaben zu bewältigen hatte: Demnach ging es auf der einen Seite darum, dem jeweiligen Lesevortrag respektive Hauptdiskurs zu folgen, auf der anderen Seite darum, für optimale Vorlesebedingungen zu sorgen. Schwierigkeiten sieht sie nun darin, ihre Aufmerksamkeit vor dem Hintergrund von Unterrichtsstörungen auf den Hauptdiskurs zu richten – also den fachlichen Fortschritt des Unterrichts zu sichern –, aber zugleich diese Störungen zu unterbinden und eine angemessene Lernatmosphäre herzustellen.

Bei der Reflexion der gesamten Stunde erklärt Kaiser zunächst: Also wie immer [...] hab ich mich mit der Zeit völlig vertan (Z. 121f.). Sie macht deutlich, für die Bearbeitung der Aufgaben weniger Zeit als tatsächlich benötigt eingeplant zu haben. Schließlich resümiert die Lehrerin die Stunde wie folgt: eigentlich okay (Z. 135). Dementsprechend erklärt sie auch, dass die Schüler den Ausgangstext ihrer Ansicht nach am Ende der Stunde im Großen und Ganzen (Z. 188) verstanden haben.³²³

In der Gesamtschau fällt insbesondere auf, in welcher Weise Kaiser Schwierigkeiten der Schüler bei der Bearbeitung der von ihr erteilten Aufgaben reflektiert. So erwähnt die Lehrerin Probleme beim Umgang mit dem Ausgangstext und verweist hier u. a. auf die korrekte Anordnung der Textschnipsel (Z. 267–274).³²⁴ Sie erwähnt – wie oben dargestellt – außerdem Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe, anhand des zusammengesetzten Textes die W-Fragen zu beantworten (Z. 129 ff.). Bemerkenswert ist nun weniger, dass Kaiser in der Stunde überhaupt Schwierigkeiten wahrnimmt. Auffallend ist vielmehr, dass sie dabei kaum einmal die von ihr präsentierten Aufgaben / Materialien problematisiert. D. h., sie thematisiert weder die Art der Darbietung des Ausgangstextes in Schnipseln noch die Art der Aufgaben zur Bearbeitung des Textes (wie die W-Fragen) als Faktoren, die zu diesen Schwierigkeiten beigetragen haben könnten. Daraus folgt keineswegs, dass Kaiser

322 Kaiser macht an dieser Stelle des Weiteren deutlich, dass die Unaufmerksamkeit vieler Schüler auch damit zu tun hat, dass die Jugendlichen, welche das Rederecht inne haben, teilweise recht leise sprechen (Z. 73) – sie also von ihren Klassenkameraden womöglich nicht immer verstanden werden.

323 Dabei haben die Jugendlichen Kaiser zufolge unterschiedlich ausgelegt, weshalb der Kranke am Fenster aus der Textvorlage seinem Zimmergenossen fiktive Geschichten erzählt (s. dazu Absch. 6.3). Sie macht aber ebenso deutlich, die zwei grundsätzlich von den Schülern dargebotenen Lesarten für akzeptabel zu halten (Z. 186f.).

324 Kaiser macht hier deutlich, dass ein Textsegment nicht eindeutig zugeordnet werden konnte: Dieser eine Schnipsel, beste Geschichte meines Lebens, [...] das hätte die Einleitung sein können, aber auch der Schluss. Hätten sie sich unterschiedlich entscheiden können (Z. 267–279). Sie geht darauf aber nicht weiter ein, reflektiert also auch nicht, dass dieser Umstand für die in der Schlüsselstellenanalyse herausgestellten Schwierigkeiten bei der Textarbeit mitverantwortlich sein kann (s. dazu Absch. 6.1).

Außerdem erwähnt Kaiser Schwierigkeiten der Schüler beim Umgang damit, dass die Figuren im Text keine Namen haben (Z. 280; s. dazu Absch. 6.3).

nicht dazu in der Lage ist. Es heißt vielmehr, dass sie die wahrgenommenen Schwierigkeiten im Unterricht nicht zuerst mit den Ausgangsmaterialien oder Aufgabenstellungen als Gegenständen des Lernens in Verbindung bringt, sie also ihre Entscheidungen für den Ausgangstext und die Arbeitsaufträge zumindest im Interview nicht hinterfragt.

6.4.3 Einschätzungen zur Inhaltsangabe

Die Inhaltsangabe betrachtet die Lehrerin als wichtig, aber langweilig einzuüben und zu unterrichten (Z. 302f.; s.a. Z. 426f.). Auf die Frage nach dem Ziel der Arbeit mit Inhaltsangaben führt Kaiser mit Blick auf die Schüler aus: Dass ihnen deutlich ist, welches [...] das THEMA dieses Textes ist. Und dass sie die wesentlichen, ja [...] halt die W-Fragen in der Inhaltsangabe beantworten. Und dass sie sich um [...] SACHLICHE Darstellung bemühen und keine Zitate reinbringen und im PRÄSENS schreiben (Z. 350–355). Besonderen Wert legt Kaiser nach eigener Aussage darauf, dass sich die Schüler KURZ fassen. Dass es SACHLICH dargestellt ist. Dass das Wesentliche drin ist. Also dass jemand, der den Text nicht kennt, einen Überblick kriegt. Und dass sie [...] die formalen Bedingungen einhalten (Z. 377–381). Damit bringt Kaiser unterschiedliche Funktionen der Inhaltsangabe in Anschlag: Mit dem Verweis darauf, das Thema einer Textvorlage zu erkennen, spricht sie die *Entwicklung* von Textverständnis an, mit dem Verweis darauf, einem uninformatierten Leser einen Überblick über den Text zu verschaffen, die angemessene *Darstellung* von Textverständnis. Auf das Verhältnis beider Funktionen geht sie aber nicht weiter ein. Demgegenüber gibt die Lehrerin in diesem Zusammenhang mehrfach zu verstehen, beim Schreiben von Inhaltsangaben dem Beachten sprachlich-formaler Textnormen viel Aufmerksamkeit zu schenken.

Kaiser wird im Hinblick auf den Einsatz der Inhaltsangabe im Unterricht auch noch konkreter. So verweist sie zum einen darauf, die Inhaltsangabe in folgendem Zusammenhang zu nutzen: Also MÜNDlich, wenn wir den Text gelesen haben, um sicherzustellen, dass es auch kapiert ist (Z. 360f.).³²⁵ Hier wird deutlich, dass sie den Ausdruck ›Inhaltsangabe‹ nicht nur für die schriftliche Textform, sondern auch in einem eher Alltagssprachlichen Sinn für die Tätigkeit des Inhalte-Wiedergebens verwendet. Zum anderen verweist Kaiser auf den Einsatz der Inhaltsangabe im Rahmen von Textarbeit: Und sonst ist das immer, wenn sie sich mit einem Text beschäftigen, was dazu schreiben müssen, immer die erste Aufgabe (Z. 368–370). Dementsprechend verortet sie die Inhaltsangabe auch im Rahmen von Leistungsüberprüfungen: So erklärt die Lehrerin, dass Tests auf drei Ebenen (Z. 391) angelegt sind und die Inhaltsangabe die erste Ebene der Reproduktion (Z. 392) darstellt. Nach einer exemplarischen Erläuterung eines solchen

³²⁵ Die Lehrerin führt weiter aus: Die Schüler FRAGEN jetzt nicht unbedingt nach Sachen, [...] die ihnen nicht deutlich sind, weil sie MEINEN, es [...] IS mir irgendwie deutlich. Und dann setz ich oft diese W-Fragen ein, um rauszufinden, was das auch so verstanden worden (Z. 362–366). Hier und in anderen Passagen des Interviews zeigt sich, dass Kaiser die Inhaltsangabe und die sogenannten W-Fragen eng aufeinander bezieht. So zählt sie die Beantwortung dieser Fragen zu den vorbereitenden Arbeiten im Rahmen der Anfertigung einer schriftlichen Inhaltsangabe. Und mit Hilfe der Fragen lässt sich der Lehrerin zufolge auch das Wesentliche eines Textes erfassen – aus dieser Perspektive liefert das Textprodukt Inhaltsangabe in inhaltlicher Hinsicht vor allem Antworten auf die W-Fragen (s. dazu Z. 352f., 467f.).

Tests hält sie mit Blick auf die Schüler abschließend fest: Und da is praktisch die Inhaltsangabe die Grundlage, damit sie die anderen Aufgaben bearbeiten können (Z. 405–407; s.a. Z. 212–216).³²⁶ Festzuhalten bleibt somit, dass die Lehrerin die Inhaltsangabe grundsätzlich – also bei mündlicher und schriftlicher Textarbeit – am Beginn der Auseinandersetzung mit einem Text verortet.

Kaiser grenzt die Inhaltsangabe im Interview von der Nacherzählung ab (Z. 424f., 429–439, 455–457; s.a. 206ff.) und macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass Schüler im fünften und sechsten Jahrgang, wenn sie Nacherzählungen anfertigen, das Knappe noch nicht können (Z. 424f.). Sie erklärt, dass die Jugendlichen aus der videographierten Klasse bei der Einführung der Inhaltsangabe gefragt hätten: Ja wie viel sollen wir schreiben? Und sie waren völlig schockiert, als ich gesagt hab, maximal sieben Sätze. Aber KURZE Sätze, ne? Weil sie dann ja gerne mit vielen Kommas arbeiten. Also sie sind es noch anders gewohnt und es is ja auch SCHWER (Z. 440–447; s.a. 209f., 442). Kaiser gibt zu verstehen, die Inhaltsangabe für komplexer zu halten als die Nacherzählung und führt in diesem Rahmen mehrfach die Schwierigkeit auf, einen Text zu kürzen bzw. sich auf das Wesentliche zu beschränken. Wie bereits deutlich wurde, sieht sie außerdem in der Nennung des Themas – also in der Abstraktheit der Textwiedergabe – am Beginn einer Inhaltsangabe eine zentrale Herausforderung (s. Z. 38, 220; Absch. 6.2).

Die Lehrerin verweist in diesem Zusammenhang auch darauf, dass heutige Schüler beim Schreiben mehr Unterstützung benötigen als die Schüler, welche sie zu Beginn ihrer Zeit im Schuldienst unterrichtete. Sie habe den Eindruck, die Jugendlichen brauchen IMMER mehr so feste Strukturen, wie man !GERAD! ne Inhaltsangabe schreibt (Z. 306–309). Kaiser erklärt weiter: Sie brauchen viel stärker als FRÜHER GANZ klare Anweisungen. Und deswegen hab ich das jetzt auch mit diesen MERKSätzen gemacht (Z. 313–315). Die Lehrerin rekurriert hierbei auf »Regeln« (Z. 319) zur Struktur der Inhaltsangabe und zu den Informationen, welche die verschiedenen Teile enthalten sollen. Die Regeln finden sich ihren Angaben zufolge in den Arbeitsmappen der Schüler wieder, so dass diese rasch darauf zugreifen können.

Kaiser macht im Interview immer wieder deutlich, dass die Inhaltsangabe unter Jugendlichen unpopulär ist: Sie sagt, dass Schüler es immer schlimm (Z. 291) finden, entsprechende Textwiedergaben zu verfassen. Und sie erklärt, dass Schüler die mit der Inhaltsangabe verbundene (anstrengende) Textarbeit nur ungern bewältigen. Dementsprechend führt sie aus, dass die Jugendlichen die von ihr als wichtig aufgefassten ersten Arbeitsschritte im Rahmen der Anfertigung einer Inhaltsangabe bevorzugt überspringen. So sind ihr zufolge das genaue Lesen eines Textes sowie die Beantwortung der W-Fragen zentrale Voraussetzungen für das Schreiben einer Inhaltsangabe: Und das machen sie NICHT gerne, weil das ne mühsame Geschichte is. Sie setzen sich lieber gleich hin und schreiben los (Z. 470–472). Darüber hinaus gibt Kaiser zu verstehen, dass die Schüler nur widerwillig dazu bereit sind, in Texten

³²⁶ S. dazu auch KÖSTER & LINDAUER (2008: 148). In ihren weiteren Ausführungen macht Kaiser deutlich, wie die Aufgabe einer Inhaltsangabe in Leistungssituationen gegenüber anderen Aufgaben gewichtet wird (Z. 415–421; s.a. Absch. 5.4).

Markierungen vorzunehmen oder Textpassagen herauszuschreiben. Sie erklärt dabei sinngemäß, dass sie die Schüler zu solcher Textarbeit drängen muss (Z. 476 ff.; Z. 492–495).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch ihre Erklärung, dass Schüler beim Schreiben von Inhaltsangaben gern eine Art Klappentext anfertigen, d. h. hier, nur Teile des Ausgangstextes wiedergeben (und sich dabei darauf berufen, dass ein Leseanreiz geschaffen werden soll): Weil sie das dann von den Buchberichten her gewohnt sind. Aber das ist ja keine vollständige Inhaltsangabe, weißte? Dann lassen sie den REST WEG, ja man soll ja weiterlesen (Z. 339–341). Deshalb müsse sie immer aufpassen, dass sie eben NICHT Klappentext machen (Z. 343). Festzuhalten bleibt somit, dass Schüler nach den Worten der Lehrerin generell wenig Lust an Textarbeit im Sinne einer Inhaltsangabe haben und diese auf vielfältige Weise zu vermeiden versuchen. Vor diesem Hintergrund nennt Kaiser eine Reihe von Strategien, um die Schüler zu entsprechender Textarbeit anzuhalten.

Mit Blick auf Textvorlagen für Inhaltsangaben führt die Lehrerin Aspekte auf, die bei literarischen und pragmatischen Texten eine besondere Herausforderung darstellen: Also bei Sachtexten kann es sein, [...] die sind ja oft auch ein bisschen komplizierter geschrieben oder viele Fremdworte oder Fachbegriffe, das ist da die Schwierigkeit. Und bei literarischen Texten, ja dass sie den Sinn oder so kapieren (Z. 503–507). Kaiser gibt aber zu verstehen, weder pragmatische noch literarische Texte als grundsätzlich schwieriger aufzufassen.

Die Auswahl des Ausgangstextes für die videographierte Unterrichtsstunde wiederum war laut der Lehrerin zufällig (Z. 245). Sie habe Texte gesucht und in ihren Unterlagen diesen zerschnittenen Text gefunden: Und dann hab ich mich erinnert, dass das schon mal ganz gut gelaufen ist und dann hab ich das so gemacht. [...] Ich hätte ja auch einen anderen Text nehmen können, einen zusammenhängenden. Aber dann hab ich gedacht, wenn ich das so mache mit [...] diesen zerschnittenen Teilen, dass sie schon mal einen ersten Zugang zum Text haben. Weil es ja nicht irgendwie eine Geschichte ist, die da erzählt wird. Es ist ja alles sehr kurz und knapp (Z. 247–255).³²⁷ Auffallend ist hier, dass Kaiser bei der Begründung der Textauswahl ausschließlich auf die vom Originaltext selbst – der ihr jedoch offenbar nicht (mehr) bekannt ist (s. Abschn. 6.1; SCHNURRE 1978: 158) – nicht angelegte Darbietungsform fokussiert. Andere Aspekte, so z. B. die Bedeutung des Texts oder die Aufgabe, ihn in Form der Inhaltsangabe wiederzugeben, spielen in ihren diesbezüglichen Äußerungen keine Rolle.

Resümierend ist zunächst festzuhalten, dass Kaiser die von ihr eingesetzte schulische Inhaltsangabe vergleichsweise scharf von anderen Formen der Inhaltsangabe sowie anderen

³²⁷ Bemerkenswert ist, dass die Lehrerin den Ausgangstext in der videographierten Stunde entschieden als !KURZ!GESCHICHTE, (K_2: Z. 56) bezeichnet, im Interview hingegen erklärt, dass der Text nicht irgendwie eine Geschichte ist (Z. 254). Zwar lässt sich ihr Begriffsgebrauch nicht abschließend klären. Gleichwohl scheint es, dass Kaiser den Ausdruck »Geschichte« unterschiedlich verwendet: Während es ihr im Unterricht offenbar um eine bestimmte literarische Erzählform geht, zielt sie an dieser Stelle des Interviews wohl eher auf die Länge der Erzählung sowie die Komplexität der darin entfalteten Handlung (und assoziiert den Ausdruck »Geschichten« insofern mit längeren, komplexen Texten).

Aufgaben bei der Bearbeitung eines Textes abgrenzt (Z. 213–216, 335 ff., 391–427, 439 ff.). Dementsprechend erwähnt sie auch zu keinem Zeitpunkt eine mögliche konkrete Verknüpfung von verschiedenen Aufgaben oder Schritten der Texterschließung; sie macht lediglich deutlich, die Inhaltsangabe immer am Beginn der Auseinandersetzung mit einem Text zu positionieren (s. a. Z. 368–370, 392, 415 ff.).

Überdies fällt auf: Zwar spricht die Lehrerin im Rahmen ihrer Äußerungen zur Textform mitunter Lernsituationen an und erwähnt das Üben sowie die möglichen verschiedenen Funktionen einer Inhaltsangabe (Z. 313 ff., 350–381, 472 ff.). Besonders häufig thematisiert sie im Interview aber Leistungssituationen – so z. B. im Zusammenhang von Ausführungen zur Bedeutung der Inhaltsangabe, zum Verhältnis verschiedener Textformen oder zu Schwierigkeiten beim Schreiben (Z. 309 ff., 391 ff., 415 ff., 474 f. u. a.). Auf diese Weise entsteht der Eindruck, dass die Lehrerin die Inhaltsangabe mit den Schülern vor allem deshalb trainiert, damit diese entsprechende Anforderungen im Rahmen von Klausuren, Vergleichsarbeiten et cetera bewältigen können (s. a. Z. 287 f.). Überdies macht Kaiser deutlich, dass weder sie noch die Jugendlichen gern mit der Textform arbeiten (Z. 290 f., 302 f.). Somit erscheint der Einsatz der Inhaltsangabe als unbeliebtes Pflichtprogramm, welches primär für die Schule selbst und hier vor allem für Tests und dergleichen von Nutzen ist. Von der darüber hinausgehenden, grundsätzlichen Bedeutung der beim Umgang mit Inhaltsangaben geschulten Fähigkeiten hingegen ist im Interview nicht die Rede.

V Resümee und Ausblick: Ergebnisse, Perspektiven, Arbeitsfelder

1 Die zentralen Untersuchungsergebnisse

Nach der ausführlichen Darstellung der Analysen im vorhergehenden Kapitel IV werden nun bedeutende Ergebnisse dieser Studie auf neue Weise beleuchtet. D.h., die Resultate werden auf der Basis der in Kapitel III aufgeworfenen Forschungsfragen unter einem veränderten Blickwinkel zusammengeführt. Bisher ging es grundsätzlich um die Untersuchung des Deutschunterrichts zur Inhaltsangabe auf der einen (Einsatz und Verständnis der Textform) sowie um die Einschätzungen der Lehrkräfte zu diesem Unterricht auf der anderen Seite (Umgang mit der Inhaltsangabe in den videographierten Stunden und generell). Nun wird vor dem Hintergrund der fachdidaktischen Diskussion der Inhaltsangabe sowie der in der entsprechenden Literatur artikulierten Hypothesen zu möglichen Hürden beim Umgang mit der Textform (s. Kap. II) eine problemorientierte Perspektive auf die Ergebnisse eingenommen. In den Fokus rücken somit insbesondere solche Resultate, die auf Schwierigkeiten beim Umgang mit der Inhaltsangabe verweisen. Dies impliziert keineswegs eine Bewertung der Unterrichtsstunden oder der Lehrkräfte. Vielmehr ist der Blick auf kritische Aspekte von einem dezidiert fachdidaktischen Interesse geleitet: So liefert gerade die Rekonstruktion möglicher Schwierigkeiten bei der Arbeit mit Inhaltsangaben Hinweise für die Unterrichtsentwicklung und die Professionalisierung von Lehrkräften.

Im Folgenden geht es also auch darum, von den speziellen Bedingungen des Unterrichts sowie der Interviews zu abstrahieren, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit der Inhaltsangabe sowie in Aussagen zur Textform herauszuarbeiten. Anspruch ist aber nicht, mögliche Gründe dafür im Einzelnen auszuführen; ob und inwiefern z. B. die Zusammensetzung der Schülerschaft in einer Schulform auf die Arbeit mit Inhaltsangaben Einfluss hat, gehört nicht zu den Fragestellungen dieser Studie. Die Ergebnisse der Untersuchungen des Unterrichts und der Interviews werden wie bisher zunächst separat dargestellt, im Mittelpunkt stehen die Resultate der Schlüsselstellenanalysen.

1.1 Der Unterricht

Den Auswertungen liegen Unterrichtsstunden aus sechs Klassen zugrunde. Dabei wurde im Laufe der Analysen in mehrerlei Hinsicht die ›Vielgestaltigkeit‹ der Stunden zur Inhaltsangabe deutlich. Dies gilt insbesondere für den Unterricht, in dem sie eingeführt wird: In einer Stunde erarbeiten die Akteure zunächst im Plenumsgespräch die Textform Inhaltsangabe anhand von Beispielen aus der Lebenswelt der Schüler, bevor die Jugendlichen mit einer entsprechenden Schreibaufgabe konfrontiert werden (s. S_1, S_2). In einer anderen Stunde besprechen die Akteure zunächst gemeinsam die Textvorlage für eine von den Schülern anzufertigende Inhaltsangabe, bevor in aller Kürze die schulische Textform anhand eines Plakats eingeführt wird (s. M_1). Und in wieder einer anderen Stunde erörtern die Akteure im Plenum vergleichsweise ausführlich Aspekte verschiedener Formen der Inhaltsangabe anhand von Arbeitsmaterialien, ohne dass die Schüler selbst eine solche zu verfassen haben (s. R_1, R_2). Auch die Stunden, in denen die Inhaltsangabe (nach ihrer Einführung zu einem früheren Zeitpunkt) weitergehend eingesetzt wird, unterscheiden sich im Hinblick auf den Umgang mit der Textform und die Arbeit mit den Textvorlagen

in vielerlei Hinsicht. Alle diese Stunden verlaufen auf den ersten Blick ohne größere ›Brüche‹ oder Schwierigkeiten: Es gibt keine Situationen, in denen der Unterricht in kommunikativer oder thematischer Hinsicht völlig ›zusammenbricht‹. Außerdem versichern sich die Akteure vielfach gegenseitig, ein geteiltes Verständnis der jeweiligen Lerngegenstände entwickelt zu haben. Auf den zweiten Blick – man könnte auch sagen: unter der Oberfläche – wird jedoch ebenso deutlich, dass es in den Stunden kritische Aspekte gibt, die u. a. die Vermittlung von Textformwissen und die Funktionalität des Einsatzes der Inhaltsangabe im Unterricht betreffen. Diesbezüglich förderte die Untersuchung eine Reihe struktureller Gemeinsamkeiten der verschiedenen Stunden zu Tage. Um diese Gemeinsamkeiten (und Unterschiede) hinsichtlich der Forschungsfragen wird es im Folgenden bevorzugt gehen.

1.1.1 Der Begriff der Inhaltsangabe im Rahmen ihrer Thematisierung

a) Die Textform Inhaltsangabe und das Inhalte-Wiedergeben

Wie in Kapitel III ausgeführt, geht es dieser Arbeit nicht nur um das von den Akteuren direkt explizierte Verständnis der Inhaltsangabe, wenn die Textform zum Thema gemacht wird, sondern auch um das Verständnis, welches sich im Umgang mit der Inhaltsangabe manifestiert. Dennoch ist die direkt verbalisierte Auffassung der Textform insofern von Bedeutung, als sie den Umgang mit der Inhaltsangabe beeinflusst (und vice versa). In den Analysen zeigte sich nun, dass der Begriff ›Inhaltsangabe‹ in mehreren Stunden nicht allein für die schriftliche Textform, sondern ebenso für die sprachliche Handlung des Inhalte-Wiedergebens im Kontext mündlicher Kommunikation verwendet wird (s. dazu ABRAHAM & FIX 2006; s. zu dem Sprachgebrauch exemplarisch auch WINTGENS 1984: 59). Eine Begriffsdifferenzierung findet in den Stunden jedoch nicht statt. Vielmehr suggerieren die Akteure, dass eine schriftliche und eine mündliche Inhaltsangabe prinzipiell vergleichbar oder gar ähnlich sind. So werden z. B. spontan-mündliche, formal relativ unspezifische Film- und Textwiedergaben der Schüler im Unterricht auf die Beachtung sprachlich-formaler Normen der schriftlichen Inhaltsangabe hin untersucht (M_I, R_I). Dabei stellen die Akteure zu keinem Zeitpunkt die unterschiedlichen Bedingungen von mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion in Rechnung (s. dazu Kap. II; s. zu vergleichbaren Schwierigkeiten im Zusammenhang der Textform ›Bildbeschreibung‹ auch WERMKE 1989: 9): Stattdessen parallelisieren sie mündliche und schriftliche Inhaltsangaben.

Jedoch lassen sich gerade die komplexen Anforderungen der schriftlichen Inhaltsangabe in einer spontanen mündlichen ›Inhaltsangabe‹ kaum verwirklichen (s. STEIN 1980: 135; s. zu den unterschiedlichen Bedingungen schriftlicher und gesprochener Sprache SCHWITALLA 1994: insbesondere 18 f., 32 f.). Vielmehr ist hier davon auszugehen, dass die Form der Wiedergabe sowohl für die Sprecher als auch die Hörer in der Regel allenfalls eine untergeordnete Rolle spielt. Und so fokussieren die Akteure in den Schulstunden bei der Betrachtung mündlicher ›Inhaltsangaben‹ auch ›nur‹ eher sprachlich-formale Normen wie z. B. das Tempus. Komplexe Aspekte wie die Abstraktion hingegen kommen hier nicht zur Sprache.

Festzuhalten bleibt deshalb: Im Zuge der Gleichsetzung von mündlichen und schriftlichen Inhaltsangaben werden die Möglichkeiten der *schriftlichen* Auseinandersetzung mit Texten und die Komplexität der Textform vernachlässigt (s. Kap. II). Die Perspektive auf die Inhaltsangabe wird hier stattdessen auf das Präsens und andere formale Aspekte hin ›verengt‹.

b) Die Funktion der Inhaltsangabe

Bemerkenswert war in den Analysen überdies, dass der Inhaltsangabe in den meisten Stunden explizit eine primär kommunikative Funktion zugesprochen wird. Demnach geht es beim Verfassen einer Inhaltsangabe vor allem um ein Informieren solcher Personen, die den jeweiligen Bezugsgegenstand nicht kennen (s. K₃, R₁, S₁, W₁; s.a. Fix 2008b: 101). Mitunter wird auch eine appellative Funktion in Anschlag gebracht: Demzufolge dient das Verfassen einer Inhaltsangabe dem Zweck, andere Personen zur Rezeption des jeweiligen Bezugsgegenstandes zu bewegen (s. R₁, S₁, S₂). Insgesamt wird das Üben von Inhaltsangaben vor allem damit begründet, dass die Schüler lernen sollen, andere über eine Vorlage in Kenntnis zu setzen.¹

In einigen Stunden spielt nun eine heuristisch-epistemische Funktion bei der Thematisierung von Ziel und Zweck der Inhaltsangabe gar keine Rolle (S₁, S₂, H₁, K₁, K₂, K₃). In anderen Stunden wiederum findet eine solche Funktion zwar *auch* Erwähnung, indem Möglichkeiten der schreibenden Erarbeitung von Texten angesprochen werden. In den Fällen bleibt jedoch jeweils offen, wie sich diese zu der von den Akteuren ebenfalls erwähnten kommunikativen Funktion ›verhält‹ und ob beide Funktionen gemeinsam zum Tragen kommen können (R₁, R₂, W₁, W₂). Schließlich bleibt hier ungeklärt, ob die Inhaltsangabe entsprechend der unterschiedlichen Zweckbestimmungen jeweils eine andere Form annehmen könnte oder müsste (s. dazu Kap. II).

Das bedeutet: In einigen Stunden wird ausschließlich eine kommunikative Funktion des Schreibens von Inhaltsangaben ins Feld geführt – so dass ihre Funktion bei der Entwicklung von Textverständnis und/oder weitergehender Textarbeit gar nicht zur Sprache kommt. In anderen Stunden wiederum werden unterschiedliche Funktionen zwar benannt, jedoch die Folgen einer solchen ›multifunktionalen‹ Bestimmung nicht weiter thematisiert. Konkretere Fragen zum Zweck einer Inhaltsangabe werden somit erst gar nicht gestellt: Offen bleibt also z. B., was eine Inhaltsangabe denn leisten muss, wenn sie einen Leser über einen Text orientieren oder Interesse für einen Film wecken möchte bzw. wenn sie die bisher erfolgte Textarbeit abschließen oder eine weitergehende Textanalyse vorbereiten soll. Kurzum: Die Erläuterung der Funktion(en) schriftlicher Textwiedergaben bleibt in allen Stunden unscharf.

Auffallend ist in der Gesamtschau auf die Stunden darüber hinaus, dass im Rahmen der Thematisierung der Inhaltsangabe die kommunikative Funktion des Schreibens besonders hervorgehoben wird, demgegenüber jedoch im Rahmen der später von den Schülern zu bewältigenden Aufgabe, selbst eine Inhaltsangabe zu verfassen, das Informieren oder Appellieren *de facto* keine Rolle (mehr) spielt (s. Absch. 1.1.2). D. h., die Explikation der vorrangigen Funktion einer solchen Textwiedergabe steht ihrer ›tatsächlichen‹ Funktion im Unterricht entgegen. Zugespitzt formuliert: Theorie und Praxis der Inhaltsangabe klaffen auseinander. Damit können bei den Schülern widersprüchliche Vorstellungen hinsichtlich der spezifischen Leistungen – sowie infolgedessen der Anforderungen – einer Inhaltsangabe erzeugt werden.

¹ Es wurde aber auch eine Einführungsstunde aufgezeichnet, in der Zweck und Ziel einer Inhaltsangabe zu keinem Zeitpunkt zur Sprache kommen (s. die Stunde von Frau Müller).

c) Die Bestimmung der Textform

Die Analysen zeigen, dass im Zuge der weiteren Bestimmung der schriftlichen Textform Inhaltsangabe verschiedene Anforderungen benannt werden, dabei aber vorwiegend die sprachlich-formalen Textnormen in den Fokus rücken (H_I, K_I, M_I, S_I, W_2). In diesem Zusammenhang wiederum wird die Tempusregel gegenüber anderen Normen meist besonders hervorgehoben (K_I, M_I, S_I, W_2, auch R_2).

Komplexe Textnormen finden im Vergleich dazu viel weniger Beachtung. Insbesondere die von der Inhaltsangabe geforderte spezifische Art und Weise der Textbegegnung spielt bei der Bestimmung der Textform nur eine untergeordnete Rolle. Und so werden die komplexen Anforderungen der Inhaltsangabe in den Einführungsstunden zwar meist erwähnt, vielfach aber nur ›gestreift‹. Auch die Bedingungen ihrer Umsetzung werden kaum einmal angesprochen, also dass z. B. eine sachliche Textwiedergabe es erfordert, sich von der ›Sprache‹ der Textvorlage zu lösen (s. Kap. II). D. h., die generelle Anforderung bzw. das ›Was‹ der Textform wird zwar dargelegt, das ›Wie‹ bleibt jedoch jeweils offen.

Stattdessen richten die Lehrkräfte den Blick auf die sprachlich-formalen Normen der Inhaltsangabe aus. Teilweise wird dabei im Unterricht gar der Eindruck erweckt, dass die Beachtung solcher Normen hinreicht, um eine gelungene Inhaltsangabe zu verfassen: So führen einige Lehrkräfte die Inhaltsangabe und die Nacherzählung speziell auf das Tempus zurück – und bringen es als *das* Kriterium zur Differenzierung der beiden Textformen in Anschlag (s. M_I, H_2). Den Schülern wird auf diese Weise vermittelt, dass die entscheidende Frage im Zusammenhang des Schreibens von Textwiedergaben darin besteht, welche Zeitform sie verwenden. Dahinter steht wohl auch das Bestreben, den Jugendlichen die Identifikation der zahlreichen in der Sekundarstufe zu erlernenden Text- bzw. Aufsatzformen zu erleichtern. In jedem Fall aber wird eine nur bedingt tragfähige Vorstellung von der Inhaltsangabe (und anderen Textformen) vermittelt, wenn man das Präsens zum alleinigen oder zentralen Unterscheidungsmerkmal gegenüber anderen Textformen bestimmt.

d) Die Differenzierung von Varianten der Inhaltsangabe

Wie bereits angedeutet, ist in den Stunden, in denen die Textform thematisiert wird, meist von *der* Inhaltsangabe die Rede. D. h., eine Differenzierung von Varianten der Inhaltsangabe z. B. anhand der Funktion oder der sprachlichen Form findet nicht statt (somit werden die oben angesprochenen Normen auch als grundsätzlich geltend dargestellt). Das ist umso bemerkenswerter, als von den Akteuren in diesen Stunden Beispiele für Inhaltsangaben genannt werden, die auf solche unterschiedlichen Formen verweisen (R_I, S_I). Die Analyse macht aber deutlich, dass sie zu keinem Zeitpunkt die sich bietende Möglichkeit ergreifen, grundsätzlich Varianten zu unterscheiden und gegeneinander abzugrenzen. Stattdessen stellen sie unterschiedlichste Anforderungen von Inhaltsangaben im Rahmen der Erarbeitung der Textform ›einfach‹ reihend nebeneinander (s. vor allem R_I, R_2; S_I, S_2). Außerdem zeigt die Untersuchung, dass die von den Lehrkräften präsentierten Materialien und Erklärungen zur Inhaltsangabe ohne die Unterscheidung von Varianten zum Teil widersprüchlich erscheinen – so z. B. die allgemeinen Ausführungen von Richter im Plenumsgespräch und die Bestimmung der Inhaltsangabe in einem von ihr dargebotenen Lückentext (s. R_I und R_2; s. vergleichbar auch W_I und W_3) sowie die von Schmidt präsentierten Beispiele für Inhaltsangaben und seine anschließenden grundsätzlichen Ausführungen zur Textform (s. S_I). Ob die Lehrkräfte bewusst die Differenzierung von Varianten der Inhaltsangabe vermeiden, um die Einführung der Textform zu vereinfachen,

bleibt offen. In jedem Fall weist die Analyse darauf hin, dass die fehlende Unterscheidung kurz- und mittelfristig Missverständnisse hinsichtlich der Anforderungen einer Inhaltsangabe begünstigt – und insofern nicht zur angemessenen Reduktion von Komplexität beiträgt.

e) Schulische und außerschulische Formen

Die Analyse der zuletzt aufgeführten Schlüsselstellen bzw. der von den Lehrkräften Richter und Schmidt gehaltenen Einführungsstunden macht auf einen weiteren bedeutsamen Aspekt aufmerksam: Die Schüler bringen aufgrund ihrer außerschulischen Erfahrungen schon mehr oder weniger weit entwickelte und ›kohärente‹ Vorstellungen davon, was eine Inhaltsangabe ist, mit in den Unterricht. Einige Lehrkräfte versuchen, bei der Einführung darauf aufzubauen, indem sie den Schülern im Einstieg die Möglichkeit geben, ihre Vorstellungen zur Inhaltsangabe zu äußern. Die Jugendlichen verweisen nun auf ihnen im Alltag begegnende Formen wie Klappentexte und Programmvorschaun. Auf dieser Basis wird die Inhaltsangabe dann zum Thema gemacht. Dabei werden Funktion(en) und Merkmale erarbeitet, die mitunter allenfalls eingeschränkt, verschiedentlich sogar in keiner Weise zu den im Einstieg genannten Beispielen passen. Eben dies machen Richter und Schmidt jedoch nicht deutlich. Vielmehr vermitteln die Lehrkräfte den Eindruck, von den anfangs genannten Beispielen für Inhaltsangaben führe ein direkter Weg zu den später erarbeiteten Aspekten. In den Analysen konnte die Brisanz dieses Vorgehens herausgearbeitet werden (s. vor allem R_I, S_I, S_2): Während die Lehrkräfte im Verlauf der Stunden dazu übergehen, sich in ihren Äußerungen zur Inhaltsangabe an der schulischen Form zu orientieren, richten viele Schüler ihre Vorstellungen/Beiträge offenkundig weiterhin an außerschulischen, insbesondere appellierenden Formen der Inhaltsangabe aus. Und diese Diskrepanz wird von keinem der Akteure *grundsätzlich* zur Sprache gebracht (s. a. VOIGT 1997: 787).

In den Stunden machen sie überdies nicht deutlich, dass bei der schulischen Arbeit mit Inhaltsangaben in der Regel andere Zwecke und Anforderungen zum Tragen kommen als bei außerschulischen Inhaltsangaben. Wenn dies den Schülern auch später nicht erklärt wird, kann es zu fehlgeleiteten Vorstellungen hinsichtlich des Ziels und der Erfordernisse beim Verfassen von Inhaltsangaben kommen – gerade da die Akteure sich in den hier betrachteten Fällen gegenseitig vermitteln, einander zu verstehen, offensichtlich aber unterschiedliche Auffassungen der Inhaltsangabe entwickeln, sind solche Folgen erwartbar. Somit birgt das Vorgehen, bei der Thematisierung der Inhaltsangabe im Deutschunterricht *undifferenziert* an alltägliche Formen wie den Klappentext anzuknüpfen, die Gefahr, die Spezifik der schulischen Inhaltsangabe zu verschleiern.

1.1.2 Der Einsatz der Inhaltsangabe

Eine der Kernfragen dieser Arbeit betrifft den Einsatz der Inhaltsangabe im Deutschunterricht. In diesem Zusammenhang unterscheidet die vorliegende Studie zwischen dem *Ziel* des Umgangs mit Inhaltsangaben im Hinblick auf die Entwicklung bestimmter Kompetenzen und der jeweiligen *Funktion* im Hinblick auf die Arbeit mit einem Bezugsgegenstand (s. a. OSSNER 1995 a; b). Diese Differenzierung ist von Bedeutung, da Ziele und Funktionen, wie in Kapitel II dargelegt, nicht aufeinander zurückgeführt werden können. In diesem Abschnitt geht es nun um die Funktion der Inhaltsangabe in den

videographierten Unterrichtsstunden; um das Verhältnis dieser Funktion zu den Zielen, die Lehrkräfte beim Umgang mit Inhaltsangaben grundsätzlich verfolgen, geht es dann in Abschnitt 1.2.3.

a) Die Inhaltsangabe als Kommunikationsinstrument

Im Regelfall findet das Verfassen von Texten – und d. h. auch: von Inhaltsangaben – in der Schule in einem kommunikativen Kontext statt: Meist erstellen Schüler ihre Texte unter der Maßgabe eines wie auch immer offenen, aber von einem anderen Akteur erteilten Arbeitsauftrags und berücksichtigen beim Schreiben den Lehrer sowie ihre Mitschüler als potenzielle Rezipienten, Kritiker und Zensoren (s. u. a. FIX & MELENK 2000: 12; s. a. JECHLE 1992: 38 ff.). Auf dieser Grundlage kann das Anfertigen von Texten unterschiedliche Funktionen erfüllen: Zweck des Schreibens kann es z. B. sein, dass Schüler etwas über eine Textform lernen (s. Absch. c), über einen Ausgangstext (s. Absch. b), oder darüber, sich mit Texten an andere zu richten (s. dieser Absch.).

Weiter oben wurde nun bereits ausgeführt, dass im Zusammenhang der Thematisierung der Textform häufig kommunikative Gründe für das Verfassen von Inhaltsangaben genannt werden – und dabei das Informieren besonders exponiert wird. Demnach hat die Inhaltsangabe den Zweck, Personen, die mit dem jeweiligen Bezugsgegenstand noch unvertraut sind, über eben diesen in Kenntnis zu setzen. Darauf verweisen Lehrkräfte auch, wenn sie das Üben von Inhaltsangaben begründen und wenn die Schreibprodukte der Schüler im Plenum diskutiert werden (s. z. B. K_3, S_2, W_1). Damit stellen sie das Verfassen von Inhaltsangaben explizit in einen kommunikativen Rahmen. Dieser Rahmen ist jedoch – um im Bild zu bleiben – hinsichtlich des Umgangs mit den von Schülern zu verfassenden und verfassten Inhaltsangaben jeweils leer: D. h., die jeweilige Kommunikationssituation und die potenziellen Adressaten sowie die daraus resultierenden *spezifischen* Anforderungen an die Textwiedergaben werden von den Akteuren beim Formulieren der Schreibaufgaben nicht angesprochen. Und nach dem Schreiben werden die Schreibprodukte kaum einmal unter dem Aspekt der Angemessenheit im Hinblick auf die potenzielle Leserschaft bzw. das jeweils zu erreichende kommunikative Ziel betrachtet (s. aber ansatzweise K_3).

Es geht hier nicht darum, dass es in der Schule schwer ist, ›realistische‹ oder ›authentische‹ Kommunikationssituationen herzustellen. Es geht vielmehr darum, dass die Akteure eine Unterrichtszeit darauf verwenden, überhaupt einen *konkreten* Kommunikationsanlass zu schaffen, also deutlich zu machen, für wen, in welchem Kontext und weshalb Inhaltsangaben erstellt werden sollen. Die Lehrpersonen stellen das Verfassen von Inhaltsangaben in ihren Erklärungen zwar oft in einen kommunikativen Zusammenhang, unterlassen es dabei aber, diesen näher zu skizzieren oder überhaupt zu thematisieren (s. aber die Äußerungen eines Schülers in der Schlüsselstelle S_2). Pointiert formuliert: Es besteht ein Mangel an ›Sinnstiftungen‹, die ein Informationsbedürfnis der potenziellen Adressaten plausibel machen. Das aber bedeutet auch, den Schülern fehlen Möglichkeiten, sich beim Schreiben der Inhaltsangaben zu orientieren.²

² Bemerkenswerterweise ist gerade in den Stunden, in welchen die Lehrkräfte das Verfassen der Inhaltsangaben am deutlichsten in einen kommunikativen Kontext rücken (das sind die Stunden von Herrn Schmidt und Frau Kaiser), eine mögliche kommunikative Funktion der Textwiedergaben aufgrund der spezifischen Art und Länge der jeweiligen Ausgangstexte am wenigsten ›nachvollziehbar‹ (s. dazu die Anmerkungen zu S_2 und K_3). Kurzum: Gerade die ambitioniertesten Versuche zur Schaffung eines authentischen Schreibenanlasses scheitern.

b) Die Inhaltsangabe als Instrument zur Textarbeit

Grundsätzlich trägt das Verfassen von Inhaltsangaben immer auch zur Arbeit am Textverständnis bei. Bereits der Umstand, dass die Textwiedergabe im Medium der Schrift erfolgt, fördert eine Reflexion des Textverstehens (s. weiter dazu Kap. II). Nun *kann* die Weiterentwicklung des Verstehens im Vordergrund des Verfassens einer Inhaltsangabe stehen. Dies *muss* aber nicht so sein: Ebenso mag es dabei – wie eben dargelegt – primär um das Trainieren der Textform oder die Möglichkeit, andere per Textwiedergabe über etwas zu informieren, gehen. Die Förderung des Textverstehens wäre hier sozusagen ein ›Nebeneffekt‹.

In jedem Fall aber hängt es entscheidend von der konkreten Situation und der Situierung der Aufgabe ab, wie stark das Textverstehen der Schüler durch das Anfertigen einer Inhaltsangabe profitieren kann. Die vorliegende Studie untersuchte deshalb, in welchen Situationen die schriftliche Textwiedergabe auf welche Weise zum Einsatz kommt. So wurde analysiert, welche Textarbeit dem Anfertigen der Inhaltsangaben vorausgeht, wie die Schreibaufgaben diese Arbeit aufgreifen und was auf das Verfassen der Textwiedergaben folgt. Kurzum: Wie ist das Schreiben von Inhaltsangaben in weitere Textarbeit eingebettet?

Die Analysen zeigen, dass *vor* dem Verfassen der Textwiedergaben in den meisten Stunden ein vergleichsweise ausführliches Plenumsgespräch über das Verständnis der jeweiligen Textvorlage stattfindet (eine Ausnahme ist die Stunde von Herrn Schmidt; s. S_2; s. dazu auch OSSNER 2008: 103). Die entsprechenden Phasen lassen sich treffend mit dem in der Didaktik geläufigen – und auch von einigen Lehrkräften aus der Studie verwendeten – Begriff ›Inhaltssicherung‹ charakterisieren. Diese Phasen sehen grob wie folgt aus: In den von Frau Weber gehaltenen Stunden wird der gesamte Bezugstext, eine Dramenszene, von den Akteuren gemeinsam in Sinnabschnitte unterteilt, das jeweilige Geschehen in diesen Abschnitten in Stichworten rekapituliert und auch eine erste Deutung der Szene im Hinblick auf ihre Stellung im gesamten Drama vorgenommen. Die Ergebnisse der Textbesprechung finden sich zudem auf einem Tafelbild wieder. In der von Frau Kaiser verantworteten Doppelstunde werden im Plenum das Thema des Ausgangstextes sowie die für dessen Verständnis zentralen Beweggründe einer der Figuren erörtert. In der von Herrn Hartmann geleiteten Doppelstunde wird zunächst die gesamte Textvorlage von den Schülern mündlich wiedergegeben und anschließend der schwer verständliche, bildhafte Schluss des Textes besprochen. Und in der von Frau Müller gehaltenen Stunde nennen die Jugendlichen im Plenum zunächst Aspekte des Ausgangstextes, die ihnen merkwürdig erscheinen, bevor ein Schüler den Text mündlich wiedergibt (s. dazu die Anmerkungen zu den Schlüsselstellen W_2, K_2, H_1, M_1). Zwar wird nicht in jeder der hier angesprochenen Stunden tatsächlich ein von allen Akteuren geteiltes Textverständnis erreicht.³ In allen diesen Stunden aber *vermitteln* die Lehrer den Schülern, *dass* eine angemessene und als geteilt geltende Textdeutung erarbeitet wurde – und halten die Jugendlichen direkt oder indirekt dazu an, beim Verfassen der Inhaltsangaben auf die ›Erträge‹ der Inhaltssicherung zurückzugreifen.⁴ Dazu passend werden bei der Besprechung der Schülertexte inhaltliche

3 Frau Weber, Frau Kaiser und Herr Hartmann thematisieren Schülerbeiträge, die auf ein fehlerhaftes Textverständnis hindeuten, umgehend und beenden das jeweilige Plenumsgespräch zur Textvorlage erst dann, als deutlich wird, dass die (meisten) Jugendlichen ein angemessenes Verständnis entwickelt haben. Demgegenüber zeigt sich in der Analyse der Stunde von Frau Müller, dass viele Schüler während eines Plenumsgesprächs zum Ausgangstext – offenbar entgegen der eigenen Annahme der Lehrerin (M_1, M_o) – kein adäquates Verständnis der Vorlage entwickeln können.

4 Dementsprechend zeigt sich bei der Analyse der Schlüsselstelle M_2, dass die Schüler beim Verfassen ihrer Textwiedergaben an ihrer im Unterrichtsausschnitt M_1 entwickelten (fehlerhaften) Textauslegung festhalten (s. die vorhergehende Fußnote). – Ein Abweichen von der im Haupttext angesprochenen Unterrichtspraxis findet sich in der

Aspekte vielfach auch ›nur‹ am Rande aufgegriffen (s. dazu Absch. 1.1.3). Und so erwecken die Lehrkräfte insgesamt den Eindruck, dass die ›eigentliche‹ inhaltliche Arbeit mit dem jeweiligen Ausgangstext zu großen Teilen bereits vor dem Anfertigen der Inhaltsangaben abgeschlossen ist. Zwar kann die schriftliche Textwiedergabe das Textverstehen dennoch fördern. Jedoch laden die Schreibaufgaben, welche die Schüler auf die Ergebnisse der vorhergehenden Inhaltssicherung verpflichten, nicht dazu ein, noch einmal grundsätzlich über das Textverständnis nachzudenken – stattdessen suggerieren sie, dass dies gar nicht nötig oder erwünscht ist.

Nun war noch nicht die Rede von den sogenannten Einleitungssätzen einer Inhaltsangabe, deren Anfertigung besondere Leistungen erfordert. In der Regel wird hier die Anforderung formuliert, einen vergleichsweise abstrakten Textüberblick zu geben bzw. Themen und Motive der Vorlage anzusprechen. Somit stellt sich die Frage, ob die Schüler in den videographierten Unterrichtsstunden zumindest in dieser Hinsicht zur selbstständigen Textarbeit aufgefordert werden. Die Analyse zeigt jedoch, dass im Zuge der Inhaltssicherung in *einigen Stunden* – das sind die Stunden, in denen weitergehend mit der Inhaltsangabe gearbeitet wird – auch Themen und Motive der Ausgangstexte verhandelt werden (s. die Anmerkungen zu M_1, K_2, W_1, W_2; Ausnahme: die Stunde von Herrn Hartmann).⁵ Insofern sich die Schüler beim Verfassen der Textwiedergaben – wie oben dargelegt – an die ›Erträge‹ der Inhaltssicherung halten sollen, werden sie auch im Hinblick auf den Einleitungssatz nicht ermutigt, das bisher erarbeitete Textverständnis zu überdenken. In *anderen Stunden* wiederum – das sind die Stunden, in denen die Inhaltsangabe eingeführt wird – thematisieren die Akteure die Anforderung, im Einleitungssatz den Text in abstrakter Weise wiederzugeben, gar nicht erst. Stattdessen erhalten die Schüler im einen Fall einen vollständig vorgegebenen Einleitungssatz; im anderen Fall bleibt es ihnen völlig freigestellt, wie sie mit dem Einleitungssatz umgehen (s. die Anmerkungen zu M_1, S_2, S_3). Insgesamt ist es vor diesem Hintergrund auch nicht überraschend, dass in vielen der später im Plenum vorgestellten Schülertexte entweder keine abstrakte Textauslegung zur Sprache kommt oder eben diese nicht über die Ergebnisse der gemeinsamen Inhaltssicherung hinausgeht.

In nahezu allen Stunden sind die Schüler also zu dem Zeitpunkt, da sie eine Inhaltsangabe verfassen sollen, von der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext weitgehend ›entlastet‹. Sie stehen stattdessen vor allem vor der Aufgabe, die im Plenum besprochenen Aspekte der Vorlage in eine bestimmte schriftliche Form zu überführen (s. dazu die folgenden Absch.). Darüber hinaus haben die von den Schülern angefertigten Inhaltsangaben in den meisten Stunden – eine Ausnahme ist der von Frau Weber geleitete Unterricht – keine Funktion im Rahmen weitergehender Textarbeit. D. h., die Textwiedergaben werden nicht in den Dienst z. B. einer vertieften Textanalyse oder eines umfassenden Interpretationsaufsatzes gestellt. Das Verfassen der Inhaltsangaben wird in den Stunden also nicht als Teil/Fundament einer weitergehenden Arbeit mit dem jeweiligen Ausgangstext

Stunde von Herrn Schmidt, in welcher der Ausgangstext vor dem Schreiben der Inhaltsangaben (und auch später) nicht besprochen wird – es gibt lediglich einige Worterklärungen. Allerdings lachen viele Schüler nach dem Vorlesen des Textes, welcher die Form eines Witzes hat und als vergleichsweise einfach verständlich gelten kann, womit sie signalisieren, die entscheidende Pointe begriffen zu haben (s. S_2).

5 In der Stunde von Herrn Hartmann wiederum greifen die Schüler in ihren Einleitungssätzen vielfach auf eine Wendung aus dem Bezugstext zurück.

genutzt – stattdessen wird die Beschäftigung mit der Vorlage nach der (vor allem auf Formalia fokussierten) Besprechung der Schülertexte vielfach beendet (s. H_2, K_3, S_3).⁶

c) Die Arbeitsaufträge zu Inhaltsangaben

Im Zusammenhang der Diskussion des funktionalen Einsatzes der Inhaltsangabe in den videographierten Deutschstunden sind auch die entsprechenden Aufgabenstellungen im Unterricht von großer Bedeutung. Hier ist zunächst bemerkenswert, dass mehrere Lehrkräfte den Schülern zum Teil umfangreiche Aufgaben zur Texterarbeitung unabhängig von der Anfertigung einer Inhaltsangabe erteilen (s. K_I, M_I, S_2). In der Untersuchung zeigt sich, dass diese Aufgaben vielfach vergleichsweise detaillierte Hinweise zum (geforderten) Vorgehen bereitstellen und grundsätzlich zur *Vorbereitung* auf das Schreiben einer Textwiedergabe beitragen können.

Solche Hinweise finden sich aber kaum im Zusammenhang der zentralen Aufgabe, der Anfertigung einer Inhaltsangabe selbst (s. dazu BAURMANN & POHL 2009: 98ff.). Die Schüler erhalten in vielen Fällen lediglich die (geradezu redundante) Anweisung, eine *kurze Inhaltsangabe* zu verfassen und dabei bestimmte Textnormen wie das Tempus besonders zu beachten. D.h., in einigen Stunden fehlen Vorgaben im Hinblick auf ein konkretes Schreibziel vollkommen (s. H_I, H_2, K_2, M_I). In anderen Stunden wiederum gibt es zunächst zwar solche Vorgaben, jedoch werden diese im weiteren Verlauf des Unterrichts durch das Vorgehen der Lehrkräfte gleichsam ›konterkariert‹ (s. W_I, W_2, S_2; s. dazu auch OSSNER 1995b: 11).⁷ Insgesamt lassen die Aufgaben – ob sie sich nun auf Arbeitsblättern finden oder von den Lehrern mündlich erteilt werden – jeweils offen, zu welchem Zweck und in welchem Kontext die Inhaltsangaben verfasst werden sollen.⁸ Nur vor dem Hintergrund solcher Informationen aber sind für die Schüler fundierte und begründete Entscheidungen möglich, welche Aspekte eines Ausgangstextes in der Inhaltsangabe auf welche Weise darzustellen sind. So lässt sich ohne ein Schreibziel z.B. kaum argumentieren, weshalb ein bestimmtes Detail für die Textwiedergabe wichtig ist oder nicht (s. dazu insbesondere die Analyse der Schlüsselstellen K_3 und W_3; BACHMANN & BECKER-MROTZEK 2010: 192, 195; STEIN 1980: 136f.; s. a. Holle in GARBE & al. 2010: 159; ABRAHAM & FIX 2006: 12; LUDWIG 1994: 21f.; s. des Weiteren OSSNER 1995a: 45; 1995b: 10f.; FIX 2008b: 28).

6 Das bedeutet auch, die Schüler lernen in den videographierten Stunden kaum Strategien zur *eigenständigen* Texterschließung kennen. Zwar erarbeiten die Akteure die Texte vielfach im Unterrichtsgespräch gemeinsam. Jedoch ist ein solches Vorgehen, wie LEUBNER & al. (2010: 70) mit Blick auf den *Literaturunterricht* ausführen, »zur Förderung der Kompetenz zur selbstständigen Texterschließung nicht ausreichend, weil die Schüler auch durch Gespräche nicht in optimaler Weise auf Situationen vorbereitet werden, in denen sie ihr Textverstehen ohne die Hilfe einer (Lern-) Gruppe entwickeln müssen.«

7 D.h., in den zuletzt erwähnten Stunden werden zwar Hinweise zu einem Schreibziel gegeben. Jedoch bieten diese für das Verfassen der Wiedergaben keine Orientierung. So z.B. bauen die Hinweise in der Stunde von Frau Weber auf einer Situation auf, die beim Schreiben schon nicht mehr vorhanden ist (s. W_I, W_2). Zur Stunde von Herrn Schmidt s. u. im Haupttext.

8 Damit wird keineswegs in Abrede gestellt, dass das Verfassen eines Textes vom Autor/Schüler immer auch verlangt, allgemeine Zielvorgaben ›für sich‹ auszuformulieren und sich eigene Handlungsziele zu setzen (s. OSSNER 1995a: 38f.; FIX 2008b: 36ff.). Vielmehr geht es hier darum, dass Zielvorgaben in den meisten Stunden generell fehlen und die von den Lehrkräften erteilten Schreibaufgaben das überaus breite Spektrum, wozu Inhaltsangaben potenziell eingesetzt werden können, kaum eingrenzen. Denkbar wären hier unterschiedlichste Arrangements, so u.a. das Üben des Verfassens einer Inhaltsangabe für ein Literaturlexikon oder das Anfertigen einer Inhaltsangabe zur Vorbereitung weitergehender Textarbeit im Unterricht. Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die Schüler die Möglichkeit, vergleichbar BRÄUERS (2010a; b) Darstellung strategischen Lesens, beim Erstellen einer Inhaltsangabe strategisch, und d.h. hier: zielorientiert, vorzugehen.

Entsprechende Vorgaben für die Inhaltsangabe fordern auch die Schüler nicht ein. Ebenso wird später bei der Besprechung der Schülertexte nicht diskutiert, welche Ziele die Schreiber im Einzelnen verfolg(t)en und ob ihre Textwiedergaben diesen gerecht werden. Zwangsläufig erscheinen die (seltenen) Anmerkungen von Lehrern und Schülern, welche Informationen zum Ausgangstext die Inhaltsangaben (neben den bibliographischen Angaben) jeweils enthalten sollen, meist auch wenig fundiert – die Akteure verweisen hier nur darauf, *dass* ein Aspekt fehlt oder überflüssig ist, begründen dies aber nicht näher (s. dazu Absch. 1.1.3).

Damit stellt sich die Frage nach einem entsprechenden Problembewusstsein auf Seiten der Lehrkräfte. In der Stunde von Herrn Schmidt wird exemplarisch deutlich, dass sie die jeweiligen Aufgabenstellungen offenbar nicht ausreichend reflektieren. Anders als viele seiner Kollegen in dieser Studie formuliert Schmidt zunächst eine vergleichsweise konkrete Schreibaufgabe, indem er auf die Textformen Klappentext und Programmvorschau als Modelle für die zu verfassenden Inhaltsangaben verweist.⁹ Allerdings verlangt der Lehrer – wie seine späteren Anmerkungen zeigen – »tatsächlich« die Anfertigung einer schulischen Inhaltsangabe, die sich in mehreren Aspekten von Klappentexten und Programmvorschauen unterscheidet. Dabei wandelt sich die Aufgabe sozusagen »unter der Hand«, denn der Lehrer erklärt der Klasse zu keinem Zeitpunkt, dass sich die Aufgabe *grundsätzlich* verändert hat.¹⁰ Die von ihm skizzierte Kommunikationssituation, einen Leser per Klappentext zu informieren, wird damit zum bloßen »Aufhänger« einer Schreibaufgabe, die selbst diffus bleibt (s. die Analyse der Schlüsselstelle S_2; s. a. MERZ-GRÖTSCH 2001: 221).

d) Die Funktion der Inhaltsangabe im Deutschunterricht

Die bisherige Rekapitulation der Untersuchungsergebnisse macht deutlich, dass der Zweck der schriftlichen Textwiedergaben in den aufgezeichneten Deutschstunden weitgehend unklar ist. Auf der einen Seite wird im Unterricht vielfach zwar explizit eine kommunikative Funktion der Inhaltsangaben in Anschlag gebracht. Jedoch werden die Voraussetzungen für entsprechendes Lernen nicht eingelöst: Die Schüler erhalten in den meisten Stunden keine Informationen zu Adressaten und Kontext der Textwiedergaben – ebenso wenig wird ein diesbezüglich geeignetes Lernarrangement hergestellt (s. dazu auch BAURMANN & POHL 2009: 99). Die Verortung der Texte innerhalb einer Kommunikationssituation läuft damit sozusagen ins Leere. Auf der anderen Seite leistet das Verfassen der Inhaltsangaben allenfalls eingeschränkt einen Beitrag zur inhaltlichen Textarbeit: Im Vorfeld des entsprechenden Arbeitsauftrags findet in vielen Fällen eine Text- bzw. Inhaltssicherung im Plenumsgespräch statt. Anschließend wird den Schülern vermittelt, sich bei der schriftlichen Textwiedergabe an den Erträgen dieses Gesprächs zu orientieren. Darüber hinaus wird die Inhaltsangabe nicht in weitergehende Textarbeit eingebunden.

⁹ Dabei stellt diese Aufgabe »für sich« bereits höchste Ansprüche, da die von Schmidt genannten Textformen äußerst komplex sind. Überdies handelt es sich um eine Stunde, in der die Inhaltsangabe gerade erst eingeführt wird. Hier wiederum erhalten die Schüler einen sehr kurzen Ausgangstext, so dass sie schon im Rahmen der Einführung mit der hohen Anforderung konfrontiert werden, eine *kurze* Vorlage *zusammenfassend* wiederzugeben (s. dazu Absch. 1.1.3).

¹⁰ Zwar gibt der Lehrer im Rahmen der Aufgabenbearbeitung einer Schülergruppe Anweisungen zur Anfertigung der Textwiedergaben, deren Umsetzung einem Merkmal von Programmvorschauen und Klappentexten zuwiderläuft. Jedoch erläutert er nicht, dass ein grundsätzlicher Wandel der Aufgabenstellung stattgefunden hat. Die Schüler wiederum lernen die Inhaltsangabe in der Stunde gerade erst kennen; sie können die Anweisungen des Lehrers also kaum sinnvoll einordnen.

Das wiederum bedeutet: Gemäß der jeweiligen Aufgabenstellung und der (direkten oder indirekten) Anforderung, sich an die im Plenum bereits erarbeitete Deutung der Textvorlage zu halten, sind die Schüler beim Verfassen der Textwiedergaben sowohl davon »entlastet«, eine bestimmte Adressatenschaft (neben dem Lehrer und den Mitschülern) zu berücksichtigen und ihre Inhaltsangaben dementsprechend zu gestalten, als auch davon, weiter am Verständnis des jeweiligen Ausgangstextes zu arbeiten. Die Schreibaufgaben sind somit kaum mehr komplex zu nennen (s. dazu BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 60–64). Es ist zu bezweifeln, dass die Schüler bei ihrer Bewältigung wichtige Kommunikations- und Verstehenskompetenzen trainieren können. Dennoch wird die Aufgabe für die Schüler dadurch keineswegs einfacher, sondern undurchsichtiger, da die Jugendlichen nicht erfahren, zu welchem Zweck sie die Textwiedergaben verfassen sollen: Sie bleiben – wie sich in den Analysen zeigt – diesbezüglich orientierungslos.¹¹ Deshalb können die Schüler *mit* dem Verfassen der Inhaltsangaben auch nur bedingt etwas *über* das Verfassen von Inhaltsangaben lernen. Ohne klaren Schreibauftrag und ohne Schreibziel ist es nur schwer möglich, zu lernen, Textwiedergaben für einen bestimmten Zusammenhang und unter bestimmten vorgegebenen Bedingungen zu verfassen.

Das Fehlen von Zielvorgaben hat weitreichende Konsequenzen. Die Vorgaben sind ein entscheidender Aspekt von Schreibaufgaben, denn sie ermöglichen es, das eigene Handeln (hier: das Formen von Texten) und das dabei entstehende Produkt (die Textform) auszurichten. Ohne Zielvorgabe besteht das Risiko, dass die Schüler im Hinblick auf die zu verfassenden Texte nicht nur orientierungslos, sondern in der Folge auch demotiviert werden (s. dazu BAURMANN & POHL 2009; s. a. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 176). Und nicht zuletzt können die Jugendlichen ihren Klassenkameraden ohne solche Vorgaben nur schwer ein fundiertes Feedback zur Revision ihrer Texte geben – ebenso wird es freilich für den Lehrer schwer, seine Beurteilung der Texte und mögliche Überarbeitungsvorschläge zu begründen.¹² Dieses Ergebnis ist auch insofern von Bedeutung, als die aufgezeichneten Stunden sogenannten Lernsituationen zugeordnet werden müssen: Wenn die Schüler hier nicht lernen, Inhaltsangaben anhand bestimmter Vorgaben zu einem bestimmten Zweck selbstständig anzufertigen, stehen sie in entsprechenden Leistungssituationen vor erheblichen Schwierigkeiten, selbst wenn der Schreibauftrag dort klarer formuliert wird (s. dazu Kap. I; s. a. KÖSTER 2003; ABRAHAM & MÜLLER 2009; LEUBNER & SAUPE 2008: 11 f.; s. zur Unterscheidung von Lern- und Leistungssituationen WEINERT 1998; 1999 a; b).

Demgegenüber kann das Verfassen der Inhaltsangaben in den der Studie zugrunde liegenden Stunden vor allem zur weiteren Sicherung und Kontrolle von Textverständnis dienen. Das Textverstehen auf Schülerseite kann insofern profitieren, als das Schreiben die Reflexion der bisherigen Deutungsversuche ermöglicht; ebenso kann die Anfertigung einer Textwiedergabe das Behalten der wesentlichen Inhalte der Vorlage unterstützen. Und die Lehrkraft gewinnt in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, das Textverständnis – z. B. im Zuge des öffentlichen Vorlesens von Schülertexten – zu überprüfen.

11 Dieser Umstand wird allerdings von keinem der Akteure angesprochen und bleibt somit verdeckt (s. Absch. 1.1.3).

12 Das Problem der Adressierung von Texten tritt auch im Rahmen der Hochschulausbildung auf. So müssen sich Studenten jeweils fragen, wen sie in ihren Haus- und Qualifikationsarbeiten ansprechen (z. B. die »konkreten« Gutachter oder eine »anonyme« scientific community), welches Wissen sie bei ihren Adressaten voraussetzen können/sollen und welche Begriffe, Konzepte und Theorien folglich jeweils zu erläutern sind.

Darüber hinaus eröffnet die Anfertigung der Inhaltsangaben in den videographierten Unterrichtsstunden die Gelegenheit, sprachlich-formale Textnormen wie z. B. das Tempus oder die indirekte Rede zu trainieren (bzw. entsprechende Fähigkeiten zu kontrollieren), denn diese Normen können unabhängig von einem konkreten Schreibziel umgesetzt werden. Vorausgesetzt, dass es den Akteuren beim Verfassen der Textwiedergaben eben darum geht, könnte die mit dem Schreibauftrag einhergehende Anforderung an die Schüler in pointierter Weise auch als Transformationsaufgabe beschrieben werden: Die Jugendlichen sollen das im Plenum bereits erarbeitete Textverständnis im Rahmen bestimmter formaler (und allgemeiner schriftsprachlicher) Textnormen darstellen.

1.1.3 Der Umgang mit den Inhaltsangaben und den Ausgangstexten

Ein besonderes Augenmerk dieser Studie liegt auf dem Umgang mit von Schülern verfassten Inhaltsangaben. In diesem Zusammenhang ist erneut darauf hinzuweisen, dass es sich bei den videographierten Schulstunden um Lernsituationen handelt (s. dazu Kap. I). Aus diesem Grund ist nicht von primärem Interesse, *ob* die Schüler beim Verfassen von Inhaltsangaben Fehler machen bzw. *ob* den Schülern bestimmte Aspekte der Inhaltsangabe (noch) Schwierigkeiten bereiten. Von Interesse ist vielmehr, *was* für Fehler bzw. Aspekte das sind und vor allem *wie* die Akteure damit umgehen. Deshalb wurde untersucht, auf welche Weise die Akteure auf die Schülertexte reagieren, welche Rolle die Ausgangstexte dabei spielen und welche Auffassung der Textform sich in diesem Umgang mit den Textwiedergaben manifestiert.

In allen Stunden, in denen Inhaltsangaben angefertigt werden, zeigt sich ein vergleichbarer Ablauf: Nach der Formulierung der Schreibaufgaben arbeiten die Schüler in Einzel- oder Gruppenarbeit mit dem Ausgangstext und erstellen Inhaltsangaben. In dieser Phase erhalten sie von ihrem Lehrer und ihren Mitschülern teilweise Hinweise zur Aufgabenbearbeitung. Im Anschluss kommen die Akteure wieder in einem Plenumsgespräch zusammen. Hier lesen einige Schüler ihre Texte vor und erhalten Rückmeldungen ihrer Klassenkameraden und Lehrer.¹³ Die Anzahl der vortragenden Schüler variiert in den Stunden zwar – in einigen Stunden präsentiert nur jeweils ein Jugendlicher seine Textwiedergabe (M_2, W_3), in anderen Stunden stellen mehrere oder gar alle Schüler die Inhaltsangaben vor (K_3, S_3, H_1, H_2). Gemein ist den Stunden aber, dass das Feedback auf die Texte jeweils öffentlich gegeben wird: Lob, Kritik und Verbesserungsvorschläge sind somit für alle Akteure vernehmbar. Um diese Rückmeldungen auf die Schülertexte geht es nun in diesem Abschnitt.

a) Textform und formale Textnormen

Bei der Analyse fällt zunächst auf, dass zwar oft positives Feedback gegeben wird, dies jedoch in der Regel pauschal ist und sich nicht auf *bestimmte* Aspekte der Schülertexte bezieht (wie z. B. den Stil oder die Vollständigkeit der Handlungswiedergabe). Im Rahmen von ›konkreten‹ Rückmeldungen werden demgegenüber meist Fehler angesprochen.

¹³ In keiner Stunde liegen den Akteuren bei den Textbesprechungen die schriftlichen Inhaltsangaben selbst vor. D. h., die Lehrer und Schüler geben Feedback allein auf der Grundlage der Textvorträge (s. Abschn. 2.2 zu Möglichkeiten, die Schreibprodukte bei einer gemeinsamen Auswertung von Texten einzubeziehen).

Auch in den von den Schülern dieser Studie vorgetragenen Textwiedergaben lassen sich vereinzelt Merkmale des Phänomens bzw. Stils ›Parlando‹ identifizieren (s. dazu in nuce SIEBER 2008; FIX 2008b: 70). Darauf kann in dieser Untersuchung aber nicht weiter eingegangen werden.

Darüber hinaus ist auffällig, dass die meisten dieser negativen Rückmeldungen die formalen Textnormen und hier an erster Stelle das Tempus betreffen (H_2, K_3, S_3, auch M_2, W_3). Hierbei stammt der größte Teil des Feedbacks von den Lehrkräften selbst.

Besonders deutlich wird dies in der Schlüsselstelle S_3. Hier erhalten die Schüler nach ihren Textvorträgen vor allem Rückmeldungen ihres Lehrers Schmidt. Diese beziehen sich ausschließlich auf das (von den Jugendlichen nur teilweise umgesetzte) Tempus Präsens und die (von den Jugendlichen fast durchgehend direkt wiedergegebene) wörtliche Rede. Bemerkenswert daran ist zum einen der Umstand, dass Schmidt die Schüler vor dem Vorlesen der Textwiedergaben zum Unterlassen negativer Kritik bzw. Ansprechen von Fehlern aufforderte, selbst aber die oben genannten Aspekte unter der Perspektive einer nicht umgesetzten Anforderung – also wenn man so will: *als* Fehler – anspricht. Des Weiteren greift der Lehrer die Regel der indirekten Wiedergabe von Figurenrede immer wieder auf, obwohl sie *vor* der Anfertigung der Inhaltsangaben noch nicht eingeführt worden ist (worauf er in den Rückmeldungen auch hinweist). Bemerkenswert ist zum anderen, dass weitere Aspekte der Schülertexte nicht angesprochen werden, obwohl die Jugendlichen neben dem Tempus viele weitere, ihnen bereits bekannte Normen ebenfalls nicht umgesetzt haben. D. h., der Lehrer spricht im Feedback jeweils die Nicht-Beachtung zwei ›formaler‹ Textnormen an, erwähnt die anderen Schwierigkeiten der Schülertexte jedoch nicht.

Letzteres zeigt sich in vergleichbarer Weise auch in anderen Schlüsselstellen: Die Lehrkräfte fokussieren in ihren *spezifischen* Rückmeldungen nicht auf Gelungenes, sondern auf Fehler – und dabei insbesondere auf das Tempus und die Vollständigkeit der bibliographischen Angaben zum Ausgangstext. Während sie darüber hinausgehende Aspekte der Schülertexte nur vereinzelt erwähnen, sprechen sie die beiden zuletzt genannten Aspekte, so sie in den Inhaltsangaben nicht beachtet werden, nahezu immer an (s. vor allem H_1, H_2, K_2, K_3, M_2, S_3). Das bedeutet, komplexe Textnormen wie die Einhaltung eines sachlichen Stils – eine bei literarischen Texten, die den Inhaltsangaben in allen videographierten Stunden zugrunde liegen, schwer umzusetzende Anforderung (s. Kap. II) – werden nicht oder kaum angesprochen. Ebenso werden Fragen, die aus der in mehreren Stunden erfolgten kommunikativen Einbettung der Inhaltsangaben resultieren, nicht verfolgt (s. K_3, S_2, W_1): D. h., die Akteure thematisieren zu keinem Zeitpunkt, ob und inwiefern mögliche Erwartungen der Leser/Hörer erfüllt bzw. ob diese mit der Inhaltsangabe ausreichend informiert werden. Somit klammern sie die spezifische Wirkung der Textwiedergaben auf die potenziellen Rezipienten in den Rückmeldungen vollkommen aus.

Man könnte die Fokussierung des Lehrerfeedbacks auf die sprachlich-formalen Textnormen vor dem Hintergrund, dass Aufmerksamkeitskapazitäten (beim Hören von Schülerbeiträgen) generell beschränkt sind und die Rahmenbedingungen des Unterrichts oft nur eine begrenzte Thematisierung von Aspekten der Schülertexte zulassen, als bewusste Schwerpunktsetzung verstehen. Auffallend ist jedoch, dass *der Großteil* der Lehrkräfte den Schwerpunkt auf eben jene formalen Normen legt. Somit spricht viel dafür, dass diese Normen bzw. die Tempusregeln für sie besonders wichtig sind – oder aber auf sie einen besonderen ›Reiz‹ ausüben, z. B. weil deren Umsetzung leicht zu überprüfen ist (s. a. Abschn. 1.2.1).

Auf der Grundlage der Ausführungen in Abschnitt 1.1.2 lässt sich die Fokussierung der formalen Textnormen außerdem als Konsequenz der Schreibaufgaben sehen: Insofern die den Inhaltsangaben zugrunde liegenden Aufgaben keine Orientierung im Hinblick auf

eine Umsetzung komplexer Textnormen bieten, sind die Möglichkeiten, diesbezüglich ein fundiertes Feedback zu geben, stark eingeschränkt.¹⁴ Die sprachlich-formalen Textnormen wiederum können auch unabhängig von den oben genannten Orientierungsmöglichkeiten eingehalten werden. Ihre (Nicht-)Umsetzung kann den Schülern somit in jedem Fall rückgemeldet werden, ohne in ›Erklärungsnot‹ zu geraten.

Die Fokussierung auf die formalen Textnormen hat jedoch zur Folge, dass die Akteure die Inhaltsangaben der Jugendlichen oft sehr einseitig besprechen. So werden die Schülertexte, welche nicht durchgängig im Präsens verfasst sind, aber viele andere Anforderungen geradezu ›vorbildlich‹ bewältigt haben, kaum gewürdigt (s. z. B. die Textwiedergabe von Götz in der Schlüsselstelle K_3). Umgekehrt werden gerade die Textwiedergaben positiv hervorgehoben, welche zwar die Zeitform korrekt umsetzen, aber in mehrfacher anderer Hinsicht deutliche Defizite aufweisen (s. z. B. die Textwiedergabe von Jacqueline in der Schlüsselstelle S_3). Kurzum: Die Ausrichtung auf das Tempus verstellt den Blick auf viele Stärken und Schwächen der Schülertexte (s. dazu auch HAUEIS 1995: 101).

b) Textform, Textnormen und Textvorlagen

Im vorhergehenden Abschnitt wurde deutlich, dass komplexe Aspekte der Textform beim Feedback auf die von den Schülern vorgetragenen Inhaltsangaben kaum eine Rolle spielen. Vor dem Hintergrund der von den Lehrern dieser Studie getroffenen Textauswahl ist dabei besonders auffällig, dass die Anforderung, sich in der Inhaltsangabe auf das Wesentliche zu beschränken, kaum bzw. nur einseitig angesprochen wird. In diesem Zusammenhang ist zunächst darauf hinzuweisen, dass die von den Lehrkräften eingesetzten Texte mehrheitlich vergleichsweise kurz sind (s. die Anmerkungen zu H_1, K_1, M_1, S_1).¹⁵ Ob und inwiefern die Inhaltsangabe kurzer Texte sinnvoll ist, hängt vom jeweiligen Lernziel und von der Funktion der Textwiedergabe ab – pauschale Urteile dazu (so wie z. B. von KÖPPERT 2006: 355; s. a. LEUBNER & al. 2010: 172) sind eher kritisch zu betrachten. Unabhängig davon sind Inhaltsangaben kurzer Texte aber keineswegs per se einfacher als Inhaltsangaben langer Texte (s. Abschn. 1.2; ZABKA 2010: 66). Vielmehr wird bei kurzen Texten die Komplexität, einen Ausgangstext in komprimierter Form wiederzugeben, deutlich vor Augen geführt. Vor allem aber ist die Spannung zwischen den Anforderungen einer zusammenfassenden und gleichzeitig vollständigen Wiedergabe bei kurzen Texten besonders hoch.

Nun erwähnen einige Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausführungen zur Textform und zu den Schreibaufgaben die Schwierigkeit, sich auf das Wesentliche des Ausgangstextes zu

¹⁴ Gerade da die Akteure die Umsetzung der komplexen Textnormen kaum einmal ansprechen, wird verdeckt, dass – wie oben angesprochen – die Schreibaufgaben im Hinblick darauf, diese Normen sinnvoll einzulösen, ein Informationsdefizit aufweisen.

¹⁵ Umgekehrt kommt gerade in den von Frau Weber geleiteten Stunden, in denen die Akteure mit einem längeren Text arbeiten, nicht die Originalversion des Textes, sondern eine gekürzte Fassung zum Einsatz (s. die Anmerkungen zu W_1).

Es wurde oft vermutet, dass Lehrkräfte im (Deutsch-)Unterricht generell eine Präferenz für den Einsatz kurzer Texte haben. Dazu passt auch ein Ergebnis im Rahmen der DESI-Studie. So fragten KLIEME & al. (2008: 326 ff.) Lehrkräfte, die im neunten Jahrgang unterrichten, nach der Häufigkeit des Einsatzes bestimmter Unterrichtsmaterialien und Textsorten. Als erste literarische Gattung führen die Befragten die Kurzgeschichte (nicht zu verwechseln mit kurzen Texten im Allgemeinen) an: Ungefähr 30 Prozent setzen sie nach Selbstauskunft mehrmals pro Monat und annähernd alle ein paar Mal im Jahr ein. – S. a. die Ergebnisse einer nicht repräsentativen Befragung von Schülern in BECKER-MROTZEK (2005). Der Autor resümiert: »Bei den schulischen Lektüren dominieren sehr deutlich didaktische und kurze Texte, wie sie in Schulbüchern zu finden sind. Längere und komplexere Texte wie umfangreiche Romane und schwierige Sachtexte spielen dagegen eine untergeordnete Rolle« (ebd.: 76). S. des Weiteren PAEFGEN (2006: 80).

beschränken (s. H_1, H_2, K_1, S_2, S_3). Auffallend ist jedoch, dass dieser Aspekt bei der Besprechung der Schülertexte kaum einmal behandelt wird. Somit kommt es in keiner der untersuchten Stunden zu einer ›richtigen‹ Diskussion über die Relevanzbewertung von Textinformationen.

D.h. konkret: In den *meisten* Stunden wird das Spannungsverhältnis zwischen Kürze und Vollständigkeit der Wiedergabe überhaupt nicht (mehr) thematisiert (s. dazu H_2, S_2, S_3, M_2, W_3) – teilweise wird es bei der Formulierung der Schreibaufgaben durch nicht weiter begründete und ebenso wenig problematisierte Vorgaben zur Limitierung der Inhaltsangaben geradezu ›übergangen‹ (s. dazu K_1, H_2). Das bedeutet, es wird nach dem Schreiben gar nicht danach gefragt, ob die Schülertexte so verdichtet wie möglich, aber gleichzeitig so umfassend wie nötig sind. Vielmehr wird der Umgang mit dieser Spannung – vor allem in den Stunden, in denen die Lehrkräfte ihre Schüler vorab anweisen, sich bei den Textwiedergaben auf eine bestimmte Zeilen- oder Satzzahl zu beschränken – vollständig in den von den Jugendlichen zu bewältigenden Schreibprozess verlagert und als ›öffentlich‹ nicht weiter diskussionswürdig dargestellt. In *einer anderen* Stunde wiederum wird die Spannung der Anforderungen durch bestimmte Rückmeldungen einseitig in Richtung der Vollständigkeit aufgelöst (s. dazu K_3). Hier wird im Zuge der Textbesprechung also allein die Vollständigkeit der Inhaltsangaben eingeklagt – obwohl ihnen gerade in dem Fall ein äußerst kurzer Text zugrunde liegt und die von den Schülern vorgetragenen Textwiedergaben nur unwesentlich kürzer sind als dieser.¹⁶

Festzuhalten bleibt somit, dass die Akteure die Spannung zwischen den Anforderungen einer kurzen und zugleich vollständigen Textwiedergabe – obwohl sie durch die besondere Textauswahl der Lehrer deutlich zu Tage tritt – in keiner Stunde zum Thema machen. Folglich kommt es auch in keiner Klasse zu einem Gespräch darüber, wie bei dem jeweiligen Text konkret (also über die Anwendung allgemeiner Lesetechniken hinausgehend) die Relevanz von Inhalten beurteilt werden kann. Allerdings fehlen, das wurde oben schon deutlich, auch die Kriterien für eine entsprechende argumentative Auseinandersetzung: also z. B. Kenntnisse über eine bestimmte Kommunikationssituation und Adressatenschaft als Hintergrund für Überlegungen dazu, was die potenziellen Leser wissen müssen / wollen. Da derartige Zielvorgaben fehlen, sind begründete Auswahlentscheidungen hinsichtlich Wichtigem und Unwichtigem nur schwer möglich.

c) Die Rolle und das Verständnis der Textvorlagen

Die Arbeit mit einer Textwiedergabe(form) hängt insofern immer auch mit der Arbeit an dem jeweiligen Ausgangstext zusammen, als dieser die Basis für die Wiedergabe bildet. Diese Feststellung scheint selbstverständlich, ist aber wichtig, denn in der Analyse der videographierten Stunden zeigt sich demgegenüber, dass einige sprachlich-formale Aspekte der Textform thematisiert werden können, ohne den Blick auf die Wiedergabe des je konkreten Bezugstextes zu richten. Und tatsächlich spielt – das deuten die bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel schon an – das Verständnis des Ausgangstextes bei der Besprechung der Schülertexte vielfach nur eine untergeordnete Rolle. So werden die Deutung der Textvorlage und die entsprechenden Verstehensprozesse der Jugendlichen *nach*

¹⁶ S. a. BARK (1979), die Inhaltsangaben zu einer kurzen Textvorlage problematisiert. Die Autorin konstatiert mit Blick auf Schülerarbeiten zu Max von der Grüns Text »Stenogramm«, der »auch formal die Merkmale eines Protokolls« trägt: »Die Schüler fanden also bereits eine Textstruktur vor, die sich nicht sehr auffällig von ihrer Schreibaufgabe unterschied. Viele von ihnen hat das dazu verleitet, die Vorlage zu übernehmen, also nicht weiterhin zu abstrahieren« (ebd.: 144).

der Anfertigung der Inhaltsangaben in zwei der untersuchten Stunden überhaupt nicht mehr angesprochen (s. H_2, S_3) und in weiteren zwei Stunden nur vereinzelt thematisiert (s. K_3, W_3) – obwohl sich in den von den Schülern vorgetragenen Textwiedergaben oftmals durchaus kontroverse Lesarten des Ausgangstextes manifestieren.¹⁷ Auffallend ist überdies, dass demgegenüber das Verständnis des Bezugstextes im Anschluss an das Verfassen der Inhaltsangaben in eben *der* Stunde verstärkt problematisiert wird, in welcher die von einem Schüler vorgelesene Textwiedergabe auf gravierende Schwierigkeiten mit dem Verstehen hinweist – das ist die Stunde von Frau Müller (s. M_2).

Insgesamt ist, zugespitzt formuliert, auch hier eine Defizitorientierung erkennbar: So wird der ›Gehalt‹ der Inhaltsangaben von den Lehrkräften nur dann zum Thema gemacht, wenn sich diesbezüglich *drastische* Probleme abzeichnen; in der eben genannten Stunde von Müller sind dies erhebliche Schwierigkeiten mit dem Verständnis einer zentralen Passage der Textvorlage sowie damit einhergehend mit der Kohärenz der Textwiedergabe. Umgekehrt werden sowohl weniger gravierende Probleme als auch plausible, aber durchaus kontroverse (und dementsprechend zum Widerspruch anregende) Textauslegungen in den Inhaltsangaben der Schüler nicht weiter thematisiert. Es gibt allerdings eine Ausnahme: die Stunde von Frau Weber (s. dazu Absch. d).¹⁸

Dazu passend spielt die Begriffsbildung beim Umgang mit den Textwiedergaben in den meisten Stunden ebenfalls keine Rolle. Diese ist insofern von Bedeutung, als es in der Inhaltsangabe – wie die meisten Lehrkräfte in den Stunden auch hervorheben – zum einen um die Wiedergabe eines Ausgangstextes mit eigenen Worten und zum anderen um dessen Zusammenfassung geht. Diese Anforderungen kulminieren darin, dass Inhalte oder Ereignisse eines Ausgangstextes unter allgemeine Begriffe gebracht werden. Ob nun mit einem bestimmten, von den Schülern in ihren Textwiedergaben gewählten Ausdruck ein Sachverhalt treffend dargestellt wird und welche Alternativen es für den jeweiligen Ausdruck gibt, sprechen die Akteure jedoch in keiner Stunde an.

Welche Folgen dies haben kann, wird in der Schlüsselstelle K_3 besonders deutlich: Dort charakterisieren einige Schüler in ihren Textwiedergaben das Verhalten einer Figur aus dem Ausgangstext mit einem eher negativ konnotierten Begriff, obwohl diese laut der Textvorlage offenbar eher positive Motive verfolgt. Die Begriffswahl ist zwar nicht als strikt falsch zu bezeichnen, aber mindestens diskussionswürdig. Da die Akteure sie jedoch

17 Vielfach entsteht auch der Eindruck, dass die Schüler und Lehrer bei der Besprechung der Inhaltsangaben nicht von ihrer Kenntnis der Originaltexte abstrahieren (können). So sprechen die Akteure es meist nicht an, wenn die Textwiedergaben – wie sich in der Untersuchung zeigt – nicht kohärent sind oder von uninformatierten Lesern schwerlich verstanden werden können (s. H_2, K_3, M_2). Dies deutet darauf hin, dass sie beim Vortrag der Inhaltsangaben von ihrer eigenen Textkenntnis ausgehen und fehlende respektive fehlerhafte Informationen in den Wiedergaben sozusagen nebenbei ergänzen bzw. korrigieren.

Dieses Problem scheint im Zusammenhang des Zusammenfassens von Texten schon länger bekannt zu sein. So erklärt THIEL (1986: 397f.) auf der Basis der Analyse von Schülertexten und eigenen Praxiserfahrungen (insbesondere aus dem Fremdsprachenunterricht): »Nicht nur der Schüler, auch der Korrektor unterliegt der Gefahr, sich vom Basistext nicht hinreichend zu distanzieren und dadurch Lücken im Résumé nicht wahrzunehmen.«

18 Zusätzlich zeigt sich in mehreren Stunden folgende bemerkenswerte ›philologische Praxis‹: In verschiedenen Klassen werden die Quellen und zum Teil auch die Autoren der Ausgangstexte nicht genannt. Diesen Umstand problematisieren die Akteure allerdings vielfach nicht. Dementsprechend unternehmen sie auch keinen Versuch, die genauere Herkunft der Texte in Erfahrung zu bringen (s. dazu die Anmerkungen zu H_1, K_1, S_1). In den Stunden von Frau Weber wiederum wird der Kontext der Vorlage zwar vergleichsweise umfassend thematisiert – jedoch liegt den von den Schülern anzufertigenden Inhaltsangaben eine bearbeitete Fassung eines klassischen Textes vor und die Bearbeitungen selbst werden nicht weiter diskutiert (s. die Anmerkungen zu W_1 und W_2).

nicht zum Gegenstand des Gesprächs machen, bleibt offen, dass der Text mit dem gewählten Begriff auf ganz bestimmte Weise ausgelegt wird und es alternative Lesarten dazu gibt (s. a. HOFFMANN 1986: 31, der in seinen Anmerkungen zum Umgang mit Inhaltsangaben im Schulunterricht Wert auf die Auseinandersetzung mit der Frage legt, ob ein Einleitungssatz »treffend« ist).¹⁹

Darüber hinaus wird die ›Gestalt‹ der Ausgangstexte – wiederum ›fällt‹ der Unterricht von Frau Weber aus der Reihe – in den meisten Stunden weder vor noch nach der Anfertigung der Inhaltsangaben in der Öffentlichkeit des Klassenplenums besprochen. Da das Vorlesen der Textwiedergaben in diesen Stunden auch den Abschluss der Beschäftigung mit dem jeweiligen Ausgangstext bildet, ist festzuhalten, dass Fragen zur Ästhetik und zum Bezug von Inhalt und Form – die zu stellen sich im Rahmen der Arbeit mit der Inhaltsangabe durchaus anbietet (ABRAHAM 1994) – beim Umgang mit den Texten zu keinem Zeitpunkt explizit aufgegriffen werden (s. dazu vor allem die Stunden von Frau Kaiser, Herrn Hartmann und Herrn Schmidt). Das ist auch insofern bemerkenswert, als viele der von den Schülern vorgetragenen Textwiedergaben zeigen, dass die Jugendlichen gerade mit dem Abstrahieren von der ›Gestalt‹ der Bezugstexte bzw. der Einhaltung eines sachlichen Stils Schwierigkeiten haben (s. a. ZABKA 2004a). Pointiert formuliert: Die Schüler haben vielfach Probleme damit, sich von der ›Sprache‹ des Ausgangstextes zu lösen, dennoch wird eben diese ›Sprache‹ in den Stunden nicht thematisiert.

d) Fazit: Die Textform und das Feedback auf Schülertexte

Die videographierten Stunden, in denen Inhaltsangaben verfasst werden, lassen sich hinsichtlich des Feedbacks auf die schriftlichen Textwiedergaben in zwei Gruppen einteilen. So gibt es *mehrere Stunden*, in denen es bei der Besprechung der von Schülern verfassten Inhaltsangaben vorrangig um Aspekte der Textform geht – und dabei wiederum insbesondere um das Tempus sowie die Vollständigkeit der bibliographischen Angaben zur Vorlage. Das sich in den Schülertexten manifestierende Textverständnis findet hier kaum Beachtung (s. H_1, H_2, K_2, K_3, S_3). Insofern rückt die Inhaltsangabe in diesen Stunden vor allem unter sprachlich-formalem Aspekt in den Fokus der Akteure (s. zu möglichen Konsequenzen auch die Ergebnisse der Studie von MERZ-GRÖTSCH 2001: insbesondere 194, 218f., 221f.). Es gibt nun auch *mehrere Stunden*, in denen der Inhalt der Textwiedergaben bzw. das Verständnis der Vorlagen bei der Besprechung der Schülertexte zum Teil berücksichtigt wird (s. M_2, W_3). Jedoch werden inhaltliche Aspekte hier ›abgekoppelt‹ von den konkreten Textwiedergaben verhandelt.²⁰ Die Form der Inhaltsangaben selbst wird auch in diesen Stunden lediglich im Hinblick auf die sprachlich-formale Gestaltung

19 Überdies problematisieren die Akteure nicht, dass alle Schüler in ihren Textwiedergaben einen durchaus wichtigen Teil des Bezugstextes ausklammern (s. K_2).

20 So geht es in einer Stunde z. B. darum, ob das in einem Schülertext sich manifestierende Textverständnis akzeptabel ist: Die schriftliche Inhaltsangabe selbst ist in diesem Fall aber lediglich Ausgangspunkt eines entsprechenden Unterrichtsgesprächs und gerät im Laufe des Gesprächs völlig in den Hintergrund (s. die Anmerkungen zu M_2 für alternative Vorgehensweisen).

Bemerkenswert ist bei den Analysen überdies, dass die Lehrkräfte im Rahmen der (den Schreibaufgaben vorausgehenden) Plenumsgespräche zum Verständnis des Ausgangstextes mehrfach solche Schülerbeiträge, die als weiterführend gelten können, weil sie neue Perspektiven auf den jeweiligen Gegenstand werfen, zurückweisen oder nicht weiterverfolgen (s. vor allem K_3, M_2). Anders gesagt, sie schöpfen das fachliche Potenzial dieser Schülerbeiträge nicht aus. Dafür kommen unterschiedliche Gründe in Betracht. Es lässt sich aber auch als Indiz dafür sehen, dass die Leitung eines solchen Plenumsgesprächs viel Aufmerksamkeit beansprucht und es dabei schwierig ist, das Potenzial von anspruchsvollen Schülerbeiträgen zu erkennen.

(M_2) sowie die Angemessenheit bestimmter Informationen in Einleitung und Schluss (W_3) thematisiert.

In *allen Stunden* spielt also, sobald die Akteure die von Schülern angefertigten Inhaltsangaben als solche besprechen, die Art und Weise der Wiedergabe des Ausgangstexts – die *Textform* – über Aspekte wie das Tempus hinaus kaum eine Rolle. So z.B. werden die für eine Inhaltsangabe zentralen Anforderungen einer sachlichen und zusammenfassenden Darstellung in keiner Stunde dezidiert angesprochen. Und d.h. auch, die in vielen Schülertexten deutlich erkennbaren stilistischen und strukturellen Ähnlichkeiten mit dem Bezugstext werden nicht problematisiert (s. demgegenüber vage Andeutungen der Lehrkräfte in den Schlüsselstellen H_2 und K_3). Ebenso wird nicht thematisiert, ob in den Schülertexten die Ereignisse aus der Vorlage angemessen auf den Begriff gebracht und ob die kausal-motivationalen Zusammenhänge herausgearbeitet wurden.

Das bedeutet: Im Rahmen der Rückmeldungen auf die von Schülern verfassten Inhaltsangaben kommen insbesondere sprachlich-formale Aspekte der Textform zur Sprache, komplexe Aspekte demgegenüber kaum (s. zu der Unterscheidung Kap. II; Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 50; s. zur Gewichtung sprachlicher Aspekte gegenüber inhaltlichen Aspekten von Zusammenfassungen in Lehrplänen und durch Korrektoren auch THIEL 1983: 112; FINKENSTAEDT & WELLER, Hgg., 1983: 120). Nun kann die Umsetzung von formalen Normen wie der Tempusregel im Zusammenhang der Inhaltsangabe als durchaus wichtig gelten. Da aber vorrangig sie und nicht andere Normen angesprochen werden, ist der Blick auf die Textform in deskriptiver Hinsicht reduziert zu nennen. So vermitteln die Akteure durch ihr Feedback oft den Eindruck, dass es sich bei der Inhaltsangabe im Wesentlichen um eine Umsetzungsaufgabe bzw. eine Sprachübung handelt: Der Inhalt des Ausgangstextes soll unter Einhaltung vor allem sprachlich-formaler Textnormen wiedergegeben werden.

Unter der Voraussetzung, dass für das Training dieser Normen auch andere Übungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen und das Verständnis der Ausgangstexte nach dem Verfassen der Textwiedergaben in vielen Stunden gar nicht weiter beachtet wird, bleibt allerdings unklar, weshalb die Schüler in den jeweiligen Situationen gerade eine Inhaltsangabe anfertigen sollten und weshalb ihr der Vorzug z.B. vor einer Nacherzählung gegeben wurde. Kurzum: Die spezifische Leistung der Inhaltsangabe im Rahmen der Arbeit mit den Bezugstexten bleibt unscharf.

Resümierend ist somit festzuhalten: Auf der einen Seite gerät die inhaltliche Arbeit am Ausgangstext in vielen Stunden in den Hintergrund, sobald die schriftliche Textwiedergabe (als solche) auf den Plan tritt. D.h., im Rahmen des Feedbacks auf die von Schülern angefertigten Inhaltsangaben ›verselbstständigt‹ sich die Arbeit mit der Textform. Auf der anderen Seite spielen die komplexen Anforderungen der Inhaltsangabe dabei keine Rolle. Die Textform wird hier also in (stark) verkürzter Weise behandelt.

Die Untersuchungen zeigen zudem, dass die Rückmeldungen von Lehrkräften auf Schülerbeiträge in Plenumsge-sprächen oft mehrdeutig sind, also die Jugendlichen kein deutliches Signal erhalten, ob die Lehrer bloß das Hören der Schüleräußerungen quittieren oder die Äußerungen akzeptieren bzw. gar zustimmend bewerten (s. zu vergleichbaren Ergebnissen auch Hermann MAIER 1991; s. des Weiteren PAEFGEN 2006: 122).

1.2 Die Interviews

Mit den Lehrkräften aus dieser Studie wurden nach dem von ihnen gehaltenen Unterricht Interviews geführt. Themen des Gesprächs waren insbesondere die bei ihnen videographierten Schulstunden (s. Abschn. 1.2.1) und die Bedeutung der Inhaltsangabe sowie die Auswahl entsprechender Bezugsgegenstände (s. Abschn. 1.2.2).

Darüber hinaus ging es in den Interviews um die Ausübung des Lehrberufs und das Fach Deutsch im Allgemeinen. Zu diesen letzten Aspekten mögen hier wenige Anmerkungen genügen. Die Lehrkräfte zeichnen sich ausnahmslos durch besonderes Engagement in der Schule aus, indem sie zusätzlich zu ihren regulären Lehraufgaben Verwaltungsfunktionen, nachmittägliche Arbeitsgemeinschaften oder die Betreuung von Lehramtsanwärtern übernehmen. Außerdem aktualisieren und erweitern sie kontinuierlich ihr fachliches und fachdidaktisches Wissen über Fortbildungen oder die Lektüre neuerer Forschungsliteratur.²¹ Die meisten Lehrer betonen, ihren Beruf mit Freude auszuüben. Gleichwohl artikulieren sie auch (zum Teil massive) Schwierigkeiten beim Unterrichten: Sie verweisen dabei u. a. auf die Veränderung der Lerngruppen – konkret auf eine generelle Abnahme der Leistungsbereitschaft sowie -fähigkeit, aber auch die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft (s. H_o, K_o, R_o, S_o) –, die sich durch wandelnde politische, gesellschaftliche sowie demographische Rahmenbedingungen veränderten Voraussetzungen des Lehrens und Lernens in der Schule (s. H_o, W_o) und stetig wachsende Aufgaben, die über die Verantwortung des Fachunterrichts hinausgehen (s. W_o).²²

1.2.1 Zu den videographierten Unterrichtsstunden

Die Aussagen der Lehrkräfte zum videographierten Unterricht sind, da sich die von ihnen gehaltenen Stunden in vielen Aspekten unterscheiden (s. Abschn. 1.1), nur eingeschränkt vergleichbar. Es können aber einige Auffälligkeiten bezüglich der Perspektive der Lehrkräfte auf den Unterricht benannt werden.

Bei der Analyse ist zunächst bemerkenswert, dass die Lehrpersonen – ohne dazu aufgefordert worden zu sein – ihr Vorgehen in den Stunden zwar vielfach recht kritisch beurteilen, es aber dennoch vor dem Hintergrund bestimmter Überlegungen zu den Zielen und Bedingungen des Unterrichts als ›gut begründet‹ darstellen (s. vor allem M_o, R_o, W_o). Die kritischen Urteile wiederum beziehen sich zum großen Teil auf methodische Entscheidungen und die Art des Lehrerverhaltens, demgegenüber jedoch kaum einmal auf den ›fachlichen Gehalt‹ von Äußerungen oder die Auswahl und den Einsatz der Lerngegenstände (s. dazu auch die Untersuchung von GÖLITZER 1999).

Dementsprechend kommen in den Aussagen der Lehrkräfte zu den aufgezeichneten Stunden viele der in dieser Studie herausgestellten Probleme beim Umgang mit der Inhaltsangabe kaum zur Sprache: Dies betrifft z. B. die Vorgehensweise, von den Schülern jeweils

21 Mit anderen Worten: Die Lehrkräfte zeigen durchaus Interesse an der Weiterentwicklung ihres Unterrichts. Auf dieser Grundlage ist die Bedeutung der Analyseergebnisse, zu denen der teilweise problematische Umgang mit der Inhaltsangabe gehört, kaum zu unterschätzen (s. Abschn. 2.3).

22 In diesem Zusammenhang ist der vorliegenden Studie noch eine gesellschaftspolitische Anmerkung wichtig. Vor dem Hintergrund, dass die Lehrkräfte allesamt als engagiert gelten können, ist es durchaus bedenklich, dass sich einige von ihnen über zu hohe Erwartungshaltungen sowie mangelnde Unterstützung durch Elternhaus, Schule und Politik beklagen. Die Erfahrung fehlender Wertschätzung der eigenen Arbeit kann letztlich dazu führen, dass sie ihr besonderes Engagement ›aufkündigen‹. Auch deshalb kann es nicht im Sinne der Gesellschaft sein, wenn sich *die* Mitglieder, die sich außerordentlich für sie einsetzen, ›im Stich gelassen‹ fühlen.

nur Teile einer Textvorlage zusammenfassen zu lassen, was zu einer Desorientierung der Jugendlichen führt (s. H_o, H_2), die verkürzte Rezeption eines Ausgangstextes im Plenumsgespräch (s. K_o, K_2, K_3), die anfänglichen Rückmeldungen auf Schülerbeiträge, welche den Jugendlichen fälschlicherweise suggerieren, sie hätten eine Textvorlage bereits verstanden (s. M_o, M_1), die fehlende Markierung eines unterschiedlichen Begriffsgebrauchs von ›Inhaltsangabe‹ (s. R_o, R_1), die Formulierung einer Schreibaufgabe, welche Anforderungen enthält, die sich gleichsam beiläufig ändern (s. S_o, S_2), und die Vorgabe einer Kommunikationssituation, welche im Unterricht nicht eingelöst wird (s. W_o, W_1, W_2). Ebenso wenig reflektieren die meisten Lehrkräfte die oft diffuse Funktion der schriftlichen Inhaltsangabe im Rahmen der Arbeit mit dem jeweiligen Ausgangstext oder die fehlenden Zielvorgaben bei den von ihnen erteilten Schreibaufgaben (s. aber M_o, M_1).

Bemerkenswert ist dieser Umstand nun vor allem vor dem Hintergrund, *dass* die Lehrkräfte vielfach Schwierigkeiten der Schüler beim Anfertigen der Inhaltsangaben feststellen, diese aber zu keinem Zeitpunkt mit den oben genannten Problemen beim Umgang mit der Textform in Verbindung bringen (s. hingegen ansatzweise W_o). Stattdessen thematisieren sie in dem Zusammenhang vor allem methodische Aspekte des Unterrichts. Daraus ist nicht zu schließen, dass die Lehrkräfte zu einer Reflexion dieser Probleme nicht in der Lage wären. Aber es bedeutet, dass sie die Schwierigkeiten der Schüler nicht primär darauf zurückführen. Und so scheinen die Lehrer ihren Umgang mit der Inhaltsangabe selbst auch nicht als problematisch wahrzunehmen.

Des Weiteren ist auffallend, dass mehrere Lehrkräfte in ihren Äußerungen zu den videographierten Schulstunden die Schwierigkeiten der Schüler speziell mit dem Tempus hervorheben oder gar angeben, ihren Blick vor allem auf die Umsetzung der Zeitformen gerichtet zu haben (s. insbesondere H_o, M_o). Hier ist darauf hinzuweisen, dass die Lehrer keineswegs dazu aufgefordert waren, bestimmte Merkmale der Textform bzw. das Tempus in den Mittelpunkt ihres Unterrichts zu rücken. Vielmehr zeigt der ›allgemeine‹ Teil des Interviews, dass das Präsens in ihren Augen für die Textform Inhaltsangabe grundsätzlich eine besondere Bedeutung hat (H_o, R_o, S_o; auch K_o, W_o). Dies wiederum ist ein starkes Indiz dafür, dass der Fokus vieler Lehrer auf das Tempus in den aufgezeichneten Stunden kein ›Zufall‹ ist, sondern mit ihren Vorstellungen der Textform zusammenhängt.

1.2.2 Zur Inhaltsangabe

Alle Lehrkräfte halten die Inhaltsangabe für einen wichtigen Unterrichtsgegenstand. Sehr unterschiedlich sind jedoch die entsprechenden Begründungen. In diesem Zusammenhang differenzieren die Lehrer kaum zwischen grundsätzlichen Lernzielen und Funktionen der Inhaltsangabe im Rahmen des Umgangs mit Texten (s. dazu Absch. 1.1.2); außerdem überschneiden sich ihre Argumente vielfach. Deshalb lassen sich die verschiedenen Begründungen schwerlich systematisieren. So verweisen die Lehrkräfte mit Blick auf die Relevanz des Lernens von und mit Inhaltsangaben vor allem auf die Arbeit mit Texten, Filmen et cetera (K_o, R_o, W_o), die Kontrolle des Verständnisses von Bezugsgegenständen (K_o, S_o), die Vorbereitung der Schüler auf die Bewältigung von Aufgaben im Berufsleben wie das Lesen von Verträgen (H_o, R_o), das Beherrschen einer im Alltag relevanten (informierenden wie appellierenden) Textform (S_o) und das Trainieren formal-sprachlicher Kompetenzen wie die Umsetzung des Tempus sowie komplexer Kompetenzen wie das Abstrahieren (R_o).

Damit wird zwar deutlich, dass die Lehrkräfte beim Umgang mit Inhaltsangaben nicht alle die gleichen Lernziele verfolgen. Dennoch finden sich hier auch wieder starke Gemeinsamkeiten. In einer groben, aber instruktiven Unterscheidung lässt sich dazu Folgendes festhalten: Einige Lehrpersonen heben eher auf die beim Umgang mit der Textform trainierten Fähigkeiten ab, andere akzentuieren stattdessen den ›Werkzeugcharakter‹ der Inhaltsangabe für die Arbeit mit Bezugsgegenständen.

Auffallend ist darüber hinaus, dass der Großteil der Lehrkräfte den Ausdruck ›Inhaltsangabe‹ (auch) im Gespräch mit dem Forscher sowohl für die stark normierte schriftliche Textform als auch für die unspezifische Sprachhandlung des Inhalte-Wiedergebens verwendet (K_o, M_o, R_o, S_o, W_o): Viele verweisen darauf, »die Inhaltsangabe« auch »mündlich« (im Plenumsgespräch) einzusetzen. Mehrere Lehrpersonen markieren ihren jeweiligen Begriffsgebrauch dabei nicht näher (s. aber M_o), so dass sich in den Interviews mitunter verschiedene Begriffe der Inhaltsangabe überlagern.

Die meisten Lehrkräfte grenzen die Inhaltsangabe deutlich gegenüber der Nacherzählung ab. Mehrere von ihnen machen indirekt deutlich, dass sie die beiden Formen in einem Jahrgang nicht parallel verwenden, sondern die Inhaltsangabe die Nacherzählung gleichsam ›ablöst‹ (s. dazu auch BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 64 ff.). Die Äußerungen vieler Lehrer lassen sich hier so verstehen, dass das Verfassen von Inhaltsangaben andere und vor allem höhere Fähigkeiten erfordert als das Schreiben von Nacherzählungen. In vergleichbarer Weise verweisen die meisten Lehrkräfte auf einen Unterschied der Textformen Inhaltsangabe und Interpretationsaufsatz, wobei letzterer als anspruchsvoller angesehen wird. Allerdings gehen einige in diesem Rahmen auch auf das Zusammenspiel der *Formen* Inhaltsangabe und Interpretationsaufsatz sowie der *Prozesse* des Inhalte-Wiedergebens und Interpretierens ein (R_o, W_o, auch S_o; s. demgegenüber H_o, K_o).

Fast alle Lehrer führen (zum Teil erhebliche) Schwierigkeiten der Schüler beim Erlernen der Inhaltsangabe und beim weitergehenden Umgang mit ihr an (K_o, R_o, S_o, W_o; auch H_o). Außerdem stellen sie bei den Jugendlichen oft auch eine mangelnde Motivation zur entsprechenden Textarbeit fest (K_o, M_o, W_o). Wenngleich die Lehrkräfte jeweils Techniken und Strategien nennen, mit den Schwierigkeiten umzugehen, so zeigen sich einige im Hinblick auf die zu erwartenden Lernerfolge auch skeptisch: Herr Schmidt führt z. B. sinngemäß an, dass einige Schüler niemals in der Lage sein werden, Inhaltsangaben zu verfassen. In seinen Äußerungen und in denen seiner Kollegen spiegeln sich teilweise verringerte Selbstwirksamkeitserfahrungen (s. S_o; auch M_o, W_o).

PIEPER (2011) macht am Beispiel des Literaturunterrichts an der Hauptschule deutlich, wie solche Erfahrungen die Unterrichtspraxis der Lehrer und darüber vermittelt das Selbstkonzept der Schüler (negativ) beeinflussen können. In der vorliegenden Studie wiederum gibt es vereinzelt entsprechende Hinweise darauf, dass geringe Selbstwirksamkeitserfahrungen der Lehrkräfte mit einer Verringerung der Lernansprüche im Unterricht – in dem zum großen Teil sprachlich-formale Aspekte von Schülertexten thematisiert werden (s. Abschn. 1.2.1) – korrespondieren. Damit wird die Gefahr deutlich, dass es zu sogenannten sich selbst erfüllenden Prophezeiungen kommt: Die Erwartung, dass Schüler komplexe Aspekte der Inhaltsangabe nicht bewältigen können, führt hier dazu, dass diese im Unterricht gar nicht erst aufgegriffen werden – und beim Umgang mit der Textform lediglich das Tempus Beachtung findet (s. allgemein auch SCHWARZER & WARNER (2011: 499) sowie BAUMERT & KUNTER (2006: insbesondere 503) zum Zusammenhang

von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen und Schülerleistungen; s. des Weiteren GATTERMAIER (2008: 205 ff.)).

Dazu passt, dass die Lehrer in den Interviews als herausragende Schwierigkeit beim Verfassen von Inhaltsangaben oft die Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem anführen, dieser Aspekt beim Umgang mit den Inhaltsangaben in den videographierten Stunden jedoch keine Rolle spielt (H_o, K_o, S_o, W_o; s. Absch. 1.2.3). Auffallend ist in diesem Zusammenhang auch, dass keiner der Lehrkräfte im Interview die Begriffsarbeit anspricht. D. h., im Rahmen ihrer Ausführungen zur Anforderung, einen Text zusammenzufassen, ist nicht die Rede davon, mehrere Ereignisse oder Ähnliches auf einen Begriff zu bringen; stattdessen sprechen sie lediglich vom Kürzen und Streichen (s. dazu Kap. II).

Alle Lehrkräfte, die in den videographierten Unterrichtsstunden Inhaltsangaben anfertigen ließen, entschieden sich als Bezugsgegenstand für einen literarischen Text. Bemerkenswert ist nun, wie sie die Auswahl der Texte im Interview (nicht) begründen. Als Kriterien führen die Lehrer an: die Länge des Ausgangstextes (H_o, M_o, S_o), die Verständlichkeit der Textvorlage (M_o, S_o), das Aufgreifen von Schülerinteressen im Text bzw. die Attraktivität des Genres für Jugendliche (H_o, M_o), den Handlungsreichtum des Textes (H_o), das Vorhandensein von vielen Nebensächlichkeiten im Sinne einer Inhaltsangabe (H_o), frühere positive Erfahrungen bei der Bearbeitung des Textes im Unterricht (K_o) und externe Vorgaben (W_o). Demgegenüber argumentiert kaum einer der Lehrkräfte für die Bedeutsamkeit des Werkes selbst oder die Fähigkeiten im Umgang mit Literatur, welche bei der Behandlung des Werkes zum Tragen kommen. Mit anderen Worten: Bei der Begründung der Textauswahl spielen weder inhaltliche Aspekte – so z. B. die Stellung eines Textes oder Autors innerhalb einer Epoche – noch die literarischen Kompetenzen der Schüler eine Rolle (s. a. FRITZSCHE 1994 b: 122 ff.). Stattdessen »legitimieren« die Lehrkräfte ihre Textauswahl vielfach vor allem mit Blick auf die Aufgabe, eine Inhaltsangabe anzufertigen (s. insbesondere H_o, M_o, S_o). Die Bearbeitungsform des Textes steht somit im Vordergrund vieler Begründungen (s. dagegen W_o, K_o). Insofern lässt sich mit PIEPER (2009: 207 f.; s. a. WIESER 2008: 270 f.) auch von einer eher pädagogischen als gegenstandsbezogenen Textauswahl sprechen.²³

Vor diesem Hintergrund wiederum erscheinen die von den Lehrkräften *konkret* genannten Kriterien für ihre Entscheidungen in besonderem Licht. So heben mehrere von ihnen z. B. sinngemäß hervor, dass die Textvorlage für die Inhaltsangabe nicht zu lang, nicht zu schwer verständlich sein und die Schüler interessieren soll (s. vergleichbar auch BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 186; s. des Weiteren kritisch PAEFGEN 1999: insbesondere 28 f.). Viele Lehrkräfte scheinen die Texte also nicht unter dem Gesichtspunkt einer besonderen Herausforderung auszusuchen, sondern insbesondere darauf zu achten, ob sie den Schülern einen besonderen Zugang ermöglichen und die zu erwartenden Hürden bei der Textrezeption gering sind (H_o, K_o, M_o, S_o).

23 Im Hinblick auf die Einschätzung der Schwierigkeit von Inhaltsangaben literarischer und pragmatischer Texte ergibt sich in den Analysen ein uneinheitliches Bild. Während ein Lehrer literarische Texte als leichter betrachtet (S_o), sehen zwei Lehrpersonen eben diese als besonders herausfordernd an (H_o, R_o). Zwei weitere Lehrkräfte sind diesbezüglich unentschieden bzw. fassen weder literarische noch pragmatische Texte als grundsätzlich schwieriger auf (K_o, W_o). Die einzelnen Begründungen sind dabei recht unterschiedlich und mögen auch mit verschiedenen Vorstellungen von Literatur zusammenhängen (s. dazu ROSEBROCK (2007); s. a. KÖSTER (2005a: 6, 9), die im Zuge der Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards dafür plädiert, den Unterschied von literarischen Texten und Sachtexten nicht überzustrapazieren).

Die Analyse macht also deutlich, dass die Lehrer bei der Textauswahl einerseits vor allem auf die Bearbeitungsform Inhaltsangabe fokussieren bzw. das Üben der Textform selbst in den Vordergrund rücken. Andererseits finden sich in den Interviews keine Hinweise dafür, dass die Lehrer für das Trainieren der Inhaltsangabe in ihren Augen besonders anspruchsvolle Texte ausgewählt hätten, die den Schülern sprichwörtlich alles abverlangen und keine Gewissheit bieten, dass die Jugendlichen die entsprechende Schreibaufgabe bewältigen. Stattdessen lassen die Aussagen der Lehrkräfte darauf schließen, dass sie sich gerade für solche Texte entschieden haben, welche die Gefahr eines ›Scheiterns‹ an der Aufgabe minimieren.²⁴

1.2.3 Synthese: Die Interview- und Schlüsselstellenanalyse

Im Licht der Interviewanalyse erhalten die Ergebnisse der Schlüsselstellenanalyse erneut eine besondere ›Sprengkraft‹. So wurde deutlich, dass die Lehrkräfte der Arbeit mit der Inhaltsangabe in den Gesprächen mit dem Forscher eine große Bedeutung bescheinigen und dabei vor allem – so lassen sich viele ihrer Äußerungen auf einen Nenner bringen – das Trainieren von Fähigkeiten, die im Alltag bei der selbstständigen Bewältigung von Leseverstehensaufgaben und dem Umgang mit Texten behilflich sind, in den Vordergrund stellen (s. demgegenüber K_o). Damit sprechen die Lehrer Fähigkeiten an, die als Voraussetzung zur freien Entfaltung der Persönlichkeit, zur Teilhabe an der Gesellschaft und zur erfolgreichen Ausübung von Erwerbstätigkeiten angesehen werden können.

In keiner der videographierten Unterrichtsstunden jedoch werden die Schüler zur *umfassenden eigenständigen inhaltlichen* Auseinandersetzung mit einem Ausgangstext angehalten. Dementsprechend erlernen die Schüler kaum Strategien zur selbstständigen Texterschließung, die im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts von hoher Bedeutung sind (s. LEUBNER & al. 2010: 44, 60, 67; SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Hg., 2004: 9, 13, 17 u. a.). Techniken zur eigenständigen Bewältigung der Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen, werden ebenfalls kaum eingeübt.²⁵ Vielmehr zeigt sich in den meisten Stunden folgender vergleichbarer Ablauf: Im Vorfeld der Anfertigung einer Inhaltsangabe arbeiten die Akteure im Plenum gemeinsam am Textverständnis (s. Abschn. 1.1.2). Daraufhin erhalten die Schüler die Aufgabe, das Erarbeitete in Form der Inhaltsangabe niederzuschreiben. Bei der Besprechung der Textprodukte geht es dann oft ›nur‹ noch um sprachlich-formale Aspekte der Inhaltsangabe. Die Schüler machen somit die Erfahrung, dass es beim Verfassen von Inhaltsangaben vor allem auf das Beachten sprachlich-formaler Normen ankommt. Pointiert formuliert: Sie lernen die Inhaltsangabe als eine Aufgabe kennen, bei der es im Wesentlichen darum geht, im Präsens zu schreiben.

²⁴ Bemerkenswert ist auch, dass der in den Stunden von Frau Weber bearbeitete Text, welcher aufgrund seiner Länge und Komplexität als besonders anspruchsvoll gelten kann, vor der Anfertigung der Textwiedergabe *besonders* ausführlich im Plenum besprochen wird (es werden eineinhalb Stunden für die Vorbereitung der Inhaltsangabe aufgewendet). D.h., gerade der im Vergleich mit anderen, von den Lehrkräften dieser Studie eingesetzten Textvorlagen ›schwere Text‹ wird vor der Anfertigung der Inhaltsangabe außerordentlich intensiv behandelt. Auf diesem Wege verringert die Lehrerin das ›Risiko‹, dass die Schüler beim Schreiben ›inhaltliche‹ Fehler machen.

²⁵ Zwar verweisen mehrere Lehrer die Schüler auf die sogenannten W-Fragen zur Vorbereitung einer Inhaltsangabe. Die Antworten/Lösungen der Schüler werden jedoch in keiner Stunde gemeinsam diskutiert. Die Jugendlichen erhalten somit keine Rückmeldung, ob sie das Unterstützungsangebot bzw. die Technik des Fragen-Stellens sinnvoll angewendet haben (K_1, K_2, S_2, S_3; auch M_1, M_2).

D. h. umgekehrt, im Rahmen der Arbeit mit Inhaltsangaben spielen komplexe Aspekte der Textform keine Rolle. Selbstverständlich ist zu berücksichtigen, dass im Deutschunterricht auch Gelegenheiten zum Trainieren sprachlich-formaler Normen nötig sind. Auffallend ist jedoch, dass der von den Lehrkräften im Interview allgemein formulierte Anspruch für die Arbeit mit Inhaltsangaben in keiner der aufgezeichneten Unterrichtsstunden eingelöst wird.²⁶ Mit anderen Worten: In diesen Stunden ist eine Passung zwischen dem generellen Ziel des Übens von Inhaltsangaben und dem tatsächlichen Umgang mit der Textform nicht gegeben. Das bedeutet auch, dass die Schüler in diesen Stunden, welche ›eigentlich‹ Möglichkeiten zum Lernen und ›Fehlermachen‹ bieten, nicht auf die selbstständige Anfertigung einer Inhaltsangabe (ohne vorgängige gemeinsame Arbeit am Text), die sie in Leistungssituationen wohl erwartet, vorbereitet werden (s. dazu KÖSTER & al., Hgg., 2004: 197–208, vor allem 204 f.; MAIER & al. 2010: 14 f.; WEINERT 1999 a; b;).²⁷

2 Perspektiven und Arbeitsfelder

2.1 Vorbemerkungen: Unterrichtsforschung und -praxis

Empirische Unterrichtsforschung sieht sich immer wieder mit der Frage nach ihrer Bedeutung für die Schulpraxis konfrontiert. Von Seiten der im Schuldienst Tätigen wird dabei des Öfteren auch die Hoffnung artikuliert, dass auf der Basis von Forschungsergebnissen ›konkrete‹ Techniken für das Handeln im Unterricht sowie den Umgang mit bestimmten Lerngegenständen direkt abgeleitet werden können (s. dazu z. B. BASTIAN & COMBE 2002: vor allem 7; HORSTKEMPER 1995; WITTENBRUCH 2004). Diese Hoffnung ist insbesondere im Zusammenhang von Untersuchungen zu kontrovers diskutierten Lerngegenständen wie der Inhaltsangabe nachvollziehbar – und wurde von den schulischen Ansprechpartnern dieser Studie wie den Lehrkräften, Fachkonferenzen und Schulleitungen auch zum Ausdruck gebracht. Dennoch dürfen sich wissenschaftliche Untersuchungen entsprechende Forderungen nicht zu eigen machen. Andernfalls laufen sie Gefahr, unter dem Druck, ihre Resultate unmittelbar für die Praxis zu ›verwerten‹, wissenschaftliche Standards zu verletzen. Deshalb wurde im Rahmen dieser Studie das Forschungsinteresse immer klar

²⁶ Hier ist, das soll noch einmal betont werden, nicht von den Stunden insgesamt die Rede. Es geht an dieser Stelle allein darum, was die Schüler im Zuge des Verfassens der Inhaltsangaben lernen (können).

²⁷ Siehe auch ALTENBERG (1986), der darauf verweist, dass Schüler der Sekundarstufe II im Rahmen von Klausuren oft unbefriedigende Texte verfassen. Als möglichen Grund verweist er darauf, dass sie in Leistungssituationen mit Anforderungen konfrontiert werden, die sie zuvor nicht kennen gelernt haben. Dabei führt der Autor exemplarisch einige Fähigkeiten bzw. Defizite wie z. B. die »gedankliche[] Durchsichtigkeit und überzeugende Gewichtung der Aussagen« (ebd.: 41) auf und erklärt: »Wie soll der Schüler logisch durchsichtig strukturieren, d. h. Gedanken schlüssig verknüpfen und das Wichtige durch entsprechende Formulierungen akzentuieren können, wenn er dies unter den Ansprüchen des Oberstufenunterrichts schreibend nie oder nicht ausreichend trainiert hat?« (ebd.: 41 f.). Ähnliches führt er ALTENBERG (1986: 42) mit Blick auf die »Geschlossenheit einer Klausur« auf. In solchen Fällen bleibt ihm zufolge die sonst vielfach »... begründete Klage über mangelnde Schreibkompetenz der Oberstufenschüler unproduktives Selbstmitleid des frustrierten Aufsatzkorrektors, da er sich nur über naheliegende Folgenden einer mangelhaften Schreiberziehung beschwert« (ebd.: 40).

LEUBNER & al. (2010: 70) weisen außerdem darauf hin, dass mit Blick auf das Ziel, die Schüler zu einer selbstständigen Erschließung von Texten zu befähigen, auch das Unterrichtsgespräch Schwächen aufweist, »... weil die Schüler auch durch Gespräche nicht in optimaler Weise auf Situationen vorbereitet werden, in denen sie ihr Textverstehen ohne die Hilfe einer (Lern-)Gruppe entwickeln müssen.« S. aber auch LEUBNER & al. (2010: 112, 219) zur Leistung des Unterrichtsgesprächs.

herausgestellt und deutlich gemacht, dass das Ziel nicht darin besteht, am Ende konkrete Handlungsanweisungen zum Einsatz der Inhaltsangabe zu formulieren.²⁸

Gleichwohl sind auf der Basis der Untersuchungsergebnisse einige grundsätzliche Anmerkungen zur Arbeit mit der Textform möglich. Dazu sollen die Resultate nun ›praktisch‹ gewendet und die Frage gestellt werden, was sich aus dieser Studie im Hinblick auf den zukünftigen Einsatz von Inhaltsangaben in der Schule ›lernen‹ lässt. Ziel dieses Abschnitts ist es somit, einen Beitrag zur Förderung eines kritischen Bewusstseins beim Umgang mit der Textform sowie bei der Auswahl von entsprechenden Bezugsgegenständen zu leisten.

2.2 Zu einem lernförderlichen Umgang mit der Inhaltsangabe im Deutschunterricht

Die Förderung von Lese- und Textkompetenzen kann sich nicht auf motivationale Aspekte beschränken (s. AUST 2006: 533; SCHUBERT-FELMY 2008: 109; ROSEBROCK 2008: 176, 179; LEUBNER & al. 2010: 60; ROSEBROCK & NIX 2010). Vielmehr sind die entsprechenden Kompetenzen im Unterricht immer wieder aufzugreifen und zu trainieren.²⁹ Die Arbeit mit der Inhaltsangabe bietet dafür eine Möglichkeit, denn hier treffen anspruchsvolle Verstehens- und Darstellensleistungen aufeinander (KÖSTER 2007: 16), es kommen psychische, komplexe und formale sprachliche Kompetenzen zum Tragen (Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 27 ff.). Somit stellt die Inhaltsangabe – unabhängig davon, welche ihrer Varianten jeweils realisiert wird und welcher Ausgangstext ihr zugrunde liegt – grundsätzlich hohe Ansprüche an den Verfasser.³⁰ Dem Schreibnovizen hierbei angemessene Hilfsangebote zur Verfügung zu stellen und ihn beim Umgang mit Schwierigkeiten sinnvoll zu unterstützen, ist keine leichte Aufgabe. Deshalb stehen auch die Lehrkräfte vor besonderen Herausforderungen, wenn sie die Textform einsetzen. Welche Schlussfolgerungen lassen sich nun aus den Resultaten dieser Studie im Hinblick auf einen lernförderlichen Umgang mit der Inhaltsangabe ziehen?

Zunächst soll es um die Thematisierung der Textform gehen. Hier verweisen die Ergebnisse darauf, dass der Umgang mit den Begrifflichkeiten im Zusammenhang der Inhaltsangabe verstärkter Aufmerksamkeit bedarf. So gilt es z. B., Ausdrücke wie ›(nach)erzählen‹ und ›zusammenfassen‹ reflektiert zu verwenden, um den Schülern die unterschiedliche Herangehensweise an einen Stoff/Text auch auf sprachlicher Ebene zu verdeutlichen. Überdies

28 Damit wird – und das muss in diesem Zusammenhang auch betont werden – keineswegs einem Theorie-Praxis-Problem bzw. einer Unvereinbarkeit von Wissenschaft und Unterrichtsalldag das Wort geredet (s. zu den entsprechenden Diskussionen und Begrifflichkeiten BECKMANN 1997: 97–106; BENNER 1980 u. a.). Die vorliegende Untersuchung geht allerdings davon aus, dass das Verhältnis zwischen Forschung und Schulpraxis aufgrund divergierender Ziele und Ansprüche oftmals spannungsreich ist (s. a. HORSTKEMPER 1995). Deshalb legt diese Studie Wert darauf, dass sie es für fragwürdig hielte, wenn nun aus den Ergebnissen allzu konkrete Hinweise für den Umgang mit der Inhaltsangabe im Sinne einer ›Rezeptologie‹ abgeleitet würden.

29 S. a. PAEFGEN (2006: 158), die Entwicklungen der fachdidaktischen Diskussion nach der PISA-Studie resümiert und in dem Zusammenhang erklärt: »Literaturdidaktische Konzeptionen stehen im Grunde vor einer widersprüchlichen Aufgabe: Einerseits sollen die Schüler zu einem genauen Lesen angeleitet werden, das einer testenden Überprüfung standhält, andererseits aber sollen sie dazu verführt werden, auch außerhalb der Schule freiwillig zu lesen. Daß es sich dabei um zwei konträre Lesehaltungen handelt [...], wird in den didaktischen Reflexionen nicht immer berücksichtigt.«

30 S. a. die auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten von Schülern des elften Jahrgangs bezogene Feststellung von AUGST & JOLLES (1986: 5): »Die schultypischen Textsorten Inhaltsangabe, Protokoll, Personencharakteristik, Textinterpretation, Problemerkörterung werden nicht zufriedenstellend beherrscht«.

ist in Betracht zu ziehen, den Begriff ›Inhaltsangabe‹ im Unterricht für die schriftliche Textform im Allgemeinen – also in Abgrenzung zu mündlichen ›Inhaltsangaben‹ – oder gar für die traditionelle schulische Textform im Speziellen – also in Abgrenzung zu Programmvorschauern et cetera – zu reservieren (s. a. ABRAHAM 2007: 175). Es gibt aber nicht nur gute Gründe für, sondern auch gegen einen solchen Sprachgebrauch, so z. B. die Gefahr, das Gemeinsame unterschiedlicher Texte *als Formen* der Inhaltsangabe aus dem Blick zu verlieren. In jedem Fall ist ein bewusster und mit den Schülern diskutierter Gebrauch der Begrifflichkeiten notwendig, um Missverständnissen besser vorzubeugen.

Unabhängig davon, für welchen Begriffsgebrauch die Entscheidung fällt, machen die Resultate der Studie auch auf die Bedeutung einer klaren Unterscheidung von Varianten der Inhaltsangabe aufmerksam. So ist z. B. Skepsis gegenüber Verfahren angezeigt, die Inhaltsangabe anhand von (den Schülern aus ihrer ›Lebenswelt‹ bekannten) Formen wie Klappentexten einzuführen, ohne deutlich auf die Differenz zu der den Schulunterricht dominierenden Form hinzuweisen. Mit Blick auf die Alltagskonzepte der Schüler bedeutet dies somit auch, »dass Lehrende die Wissensbestände ihrer Schüler immer wieder irritieren müssen« (PIETSCH 2010: 9).

Wenn man zudem ernst nimmt, dass Textformen Lernformen darstellen – d. h. konkret, die Inhaltsangabe zur Ausbildung von allgemeinen Kompetenzen beiträgt (s. Kap. I; POHL & STEINHOFF 2010; Knapp in MELENK & KNAPP 2001: 27 ff.; s. dazu auch SCHNEUWLY 1995) –, so sollte trotz aller Kritik von kommunikationstheoretisch orientierten Konzepten des Schreibunterrichts überdacht werden, die Inhaltsangabe als schulische ›Reinform‹ ohne außerschulisches Pendant einzuführen (s. Kap. II; s. aber auch BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 79). Damit wird auch dem Zwang vorgebeugt, immer einen Bezug der schulischen Inhaltsangabe zu alltäglichen Textformen konstruieren zu müssen. Vielmehr eröffnet sich die Chance, den Schülern die Inhaltsangabe als eine Form, die dem Üben unterschiedlicher Fähigkeiten dient, zu vermitteln. Dies stellt keine Absage an das allgemeine Plädoyer für eine Anbindung der »Lehr-Lern-Prozesse an möglichst authentische Probleme« (BECKER-MROTZEK & VOGT 2009: 200) dar. Vielmehr geht es darum, den Schülern den Unterschied zwischen ihnen bekannten lebensweltlichen Textformen, die sie mit dem Ausdruck ›Inhaltsangabe‹ bezeichnen, und der Form der Inhaltsangabe, die in der Schule vorherrscht, nicht vorzuenthalten. Im Sinne einer Verknüpfung von ›realen‹ und schulischen Textformen wiederum mag die Arbeit mit enzyklopädischen Lexikonartikeln erfolgversprechend sein.³¹

In diesem Zusammenhang ist es auch von Bedeutung, das ›Profil‹ der Textform klar zu schärfen. Das betrifft insbesondere das Verhältnis von Inhaltsangabe und Nacherzählung, die in den Curricula aufeinander folgen. Zwar können viele (benachbarte) Textformen nicht strikt voneinander getrennt werden. Auch erscheinen sogenannte »Mischformen« von Inhaltsangabe und Nacherzählung, von denen z. B. HELMERS (1967: 195) spricht, aus einer Entwicklungsperspektive unumgänglich. Wenn den Schülern aber die Gelegenheit gegeben werden soll, zu lernen, worin das Spezifische einer Inhaltsangabe gegenüber einer Nacherzählung liegt, ist es nötig, sie auf die Unterschiede zwischen den Formen deutlich hinzuweisen. Dies gilt sowohl für die Thematisierung der Textform unabhängig von den

³¹ Allerdings muss dabei im Bewusstsein bleiben, dass Textformen/-sorten im Alltag mehrere Funktionen vereinen können (FEILKE 2000: 18; FANDRYCH & THURMAIR 2011: 19 f., 342) und dass eben dies bei spezifisch schulischen Textformen bzw. beim Schreiben im Unterricht nicht zwangsläufig in gleicher Weise der Fall ist (s. ABRAHAM & FIX 2006: 11).

von Schülern verfassten Inhaltsangaben als auch für den Umgang mit von ihnen erstellten Textwiedergaben. Dabei längerfristig allein das Tempus als Merkmal zur Unterscheidung von Inhaltsangabe und Nacherzählung in Anschlag zu bringen, kann dazu führen, dass die weiteren, zentralen Unterschiede der Textformen aus den Augen geraten. Produktiver scheint es deshalb zu sein, bei der Arbeit mit der Inhaltsangabe mehrere Aspekte zu thematisieren und beispielsweise in Hinweisen zur Textüberarbeitung nicht nur auf die Beachtung formaler Textnormen, sondern ebenso auf die Stilistik oder Verwendung zusammenfassender Begriffe einzugehen. Dann kann den Schülern auch deutlich werden, dass die Inhaltsangabe mit der ihnen bisher vertrauten Art und Weise der Textbegegnung im Zuge der Nacherzählung in vielerlei Hinsicht ›bricht‹.

Nun ist das Trainieren der formalen Textnormen zweifelsohne wichtig (s. Kap. II). Fraglich bleibt aber, ob es hilfreich ist, gerade die Inhaltsangabe als Mittel für ein entsprechendes Training zu nutzen. Indem der Fokus beim Umgang mit ihr verstärkt auf das Tempus gelegt wird, können Schüler den Eindruck erhalten, dass eben dieses das entscheidende Merkmal von Inhaltsangaben darstellt. Von Bedeutung ist es deshalb, im Zusammenhang der Arbeit mit der Textform die verschiedenen Normen zu balancieren und zu Übungszwecken zu unterschiedlichen Zeitpunkten *verschiedene* Normen verstärkt aufzugreifen. Hier ist ABRAHAM & FIX (2006: 12) beizupflichten, die mit Blick auf die ebenso zahlreichen wie komplexen Anforderungen einer Inhaltsangabe den Gedanken des Spiralcurriculums aufgreifen und erklären: »Die Anforderungen lassen sich nicht idealtypisch trennen [...], aber es könnten in einer Schule unterschiedliche Trainingsschwerpunkte für die einzelnen Jahrgangsstufen abgesprochen werden«. D.h. auch, es werden nicht zu Beginn des Umgangs mit Inhaltsangaben schon optimale Textprodukte von den Schülern erwartet, aber das Schreiben wird »von Anfang an in der gesamten Komplexität gesehen« (OSSNER 1995a: 34; s. a. 2008: 119).³²

Darüber hinaus gilt, dass lernförderliche Rückmeldungen auf Schülertexte eine besondere Herausforderung darstellen. Auf der einen Seite befinden sich auch Schüler innerhalb einer Klasse auf je verschiedenen (kognitiven) Entwicklungsstufen – die beim Anfertigen von Inhaltsangaben relevanten Fähigkeiten sind bei ihnen also meist unterschiedlich ausgebildet. Von daher benötigen sie individuelles Feedback (s. dazu u. a. BAURMANN & MÜLLER 1998). Auf der anderen Seite sind Inhaltsangaben immer komplex, denn hier treffen – das wurde in Kapitel II ausführlich dargelegt – Maximalanforderungen aufeinander.

Während nun Rückmeldungen zur Umsetzung der formalen Textnormen ohne größeren Aufwand gegeben werden können, ist ein Feedback zu Kürze und Stil einer Textwiedergabe

³² Man könnte, um an eine Unterscheidung von Knapp (in MELENK & KNAPP 2001: 27 ff.) anzuknüpfen, auch sagen, dass es bei der Arbeit mit Inhaltsangaben in Zukunft gilt, komplex sprachliche Aspekte verstärkt zu beachten (s. dazu Kap. II). – Um Schülern die Verschiedenartigkeit von Normen wie dem Gebrauch der Zeitform und der Differenzierung von Wesentlichem und Unwesentlichem nahe zu bringen, ließen sich bei der Besprechung von Schülertexten u. a. folgende Fragen in Anschlag bringen: Gibt es nur eine ›Lösung‹ (z. B. Verwendung des Tempus) oder kann die Norm auf verschiedene Weise umgesetzt werden (z. B. Zusammenfassung des Textes)? Kann die Frage, ob die Norm umgesetzt wurde, eher mit Ja/Nein beantwortet werden (z. B. Gebrauch der indirekten Rede) oder müsste man darüber diskutieren (z. B. Sachlichkeit der Darstellung)? – S. in diesem Zusammenhang auch die Dimensionen von Textqualität gemäß des Zürcher Textanalyserasters (s. u. a. SIEBER 2008: insbesondere 273 f.).

Dass ein reflektierter Umgang mit Normen anspruchsvoll ist, wird auch deutlich, wenn man sich vor Augen führt, welche Faktoren es in dem Zusammenhang zu berücksichtigen gilt: »Eine der Weisen, gegen Stilnormen zu verstoßen, sind unangemessene Formulierungen. Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks misst sich dabei an verschiedenen Bezugsgrößen wie Adressaten, Emittenten, Situation, Thema und Gegenstand des Textes, aber auch an der Textsorte, zu der ein Text gehört« (THIM-MABREY 2009: 33).

oder zu dem sich in einer Inhaltsangabe manifestierenden Textverständnis schon wesentlich anspruchsvoller. Vor diesem Hintergrund scheint es kaum möglich zu sein, ein umfassendes und fundiertes Feedback auf die von den Schülern erstellten Inhaltsangaben nach nur ein- oder zweimaligem *Vorlesen* zu geben. Vielmehr ist es angebracht, dass der Lehrer und/oder die Schüler vor der gemeinsamen mündlichen Besprechung von Textwiedergaben die schriftlichen Textprodukte durchlesen und sich Anmerkungen machen. Auch die Arbeit mit an die Wand projizierten Schülertexten (wie sie von Frau Weber im Interview vorgeschlagen wird) kann hier hilfreich sein. Insgesamt verdient die eingehende gemeinsame Auswertung von Schülertexten im Unterricht verstärkt Beachtung (s. a. KÖSTER 2006; OSSNER 1995 a: 44; HOFFMANN 1986: 33), weil die Jugendlichen dabei erfahren, wie sie und ihre Klassenkameraden die Schreibaufgaben im Vergleich bewältigt haben und an welchen Aspekten sie noch arbeiten müssen. Lernförderlich ist dabei auch die (mehrfache) Überarbeitung von Inhaltsangaben zu einem Text – anstelle der Anfertigung von Inhaltsangaben zu immer neuen Texten (s. a. HOFFMANN 1986, der in seinen Anmerkungen zum Unterricht mit der Inhaltsangabe umfangreiche Korrekturarbeiten anregt). Wichtig bei alledem ist, dass die Funktion bzw. das Ziel des Schreibens der Schüler geklärt wird, denn die Qualität bzw. Angemessenheit eines Textes lässt sich nur vor eben diesem Hintergrund sinnvoll klären (s. a. FIX 2008: 33, 165).

Ebenso bedeutend ist es, dass die Schüler eine (auch zeitliche) Distanz zu ihren Texten gewinnen: Unmittelbar nach dem Verfassen ihrer Texte sehen sie diese oft vergleichsweise unkritisch, da (erste) Revisionsprozesse bereits während des Schreibens ablaufen und sie erst mit einem bestimmten Abstand Aspekte wie inhaltliche ›Brüche‹ überhaupt wahrnehmen können (s. dazu auch WROBEL 1992: insbesondere 362; FIX 2008: 38, 167). Das Fehlen eines solchen Abstands führt somit häufig dazu, »... sich in dem Geschriebenen bestätigt zu finden« (OSSNER 2008: 119). Deshalb ist es empfehlenswert, den Schülern Zeit zu geben, bevor sie ihre Texte überarbeiten (s. dazu die Schlüsselstelle W_3 und FRITZSCHE 2005: 31; 1994 a: 197). Im Zusammenhang von Überarbeitungen mag auch die Arbeit mit fremden Zusammenfassungen, die (bewusst) mit bestimmten Mängeln versehen sind oder an bestimmten Stellen inhaltliche Lücken aufweisen, welche die Schüler beheben sollen, lohnenswert sein und eine Fokussierung bei Revisionen eigener Texte bewirken (s. ebd.; EHLERS 1988: 253; FIX 2005: 11; s. für solche Texte den Aufsatzkorpus auf der FIX & MELENK 2000 beiliegenden CD-ROM).

Ein Schwerpunkt der empirischen Studie liegt auf der Analyse von Schreibaufgaben. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Arbeitsaufträge im Zusammenhang der Anfertigung einer Inhaltsangabe künftig verstärkt zu überdenken sind (s. a. BAURMANN & POHL 2009; BACHMANN & BECKER-MROTZEK 2010). So hängt die Auseinandersetzung der Schüler mit einem Ausgangstext und der Textform besonders von den Schreibaufgaben ab. D. h., im günstigen Fall ›provozieren‹ diese Aufgaben eine intensive Textarbeit und fördern Schreibentwicklungsprozesse. Um dies zu erreichen, sind im Zusammenhang der Inhaltsangabe (wie bei anderen, aber nicht allen Textformen auch) klare Angaben zum Ziel des Schreibens und zu den jeweils spezifischen Anforderungen nötig. Das bedeutet im Einzelnen, es sind Antworten auf die folgenden, eng miteinander verknüpften Fragen zu geben: Dient die Textwiedergabe vorrangig der Entwicklung von Textverständnis oder der Informierung Dritter? Richtet sich die Inhaltsangabe an bestimmte Rezipienten und welches Wissen kann bei diesen vorausgesetzt werden? Wird die Inhaltsangabe also primär zur Erarbeitung oder zur Darstellung eines Ausgangstextes genutzt? Ist die Textwiedergabe

Teil oder Abschluss der (weitergehenden) Beschäftigung mit einem Ausgangstext? Geht es um das Erstellen der schulischen oder einer anderen Form der Inhaltsangabe? Erst auf der Basis von Antworten auf diese Fragen kann z. B. auf begründete Weise eine Relevanzbewertung von Textinhalten vorgenommen werden – auch die Möglichkeit, adressatengerecht zu schreiben, setzt entsprechende Informationen voraus (s. STEIN 1980: 136 f.; s. a. BACHMANN & BECKER-MROTZEK 2010: 194 zu »Aufgaben mit Profil«). Insofern machen ABRAHAM & FIX (2006: 12) auf einen wichtigen Punkt aufmerksam, wenn sie festhalten:

»Wie Inhalte wiedergegeben werden müssen und können, hängt vom Erkenntnisinteresse, dem Adressatenkreis und dem größeren Handlungszusammenhang ab. Das Augenmerk der Lehrerinnen und Lehrer liegt bei der Unterrichtsplanung daher auf der Frage, in welche Kontextbedingungen die Schreibaufgabe situiert ist beziehungsweise, wenn von der Schreibform her gedacht wird, in welchen Zusammenhang sich das Wiedergeben von Inhalten sinnvoll integrieren lässt.«

Untersuchungen von KESELING (1984 u. a.) zeigen überdies, dass Verfasser von summaries (wissenschaftlicher Aufsätze) während des Schreibens der Textwiedergabe mit dieser in einen »inneren Dialog, den der Autor aus der Perspektive eines Rezipienten mit seinem eigenen Text führt« (ebd.: 155), treten (s. dazu genauer Kap. II). Diese Art Dialog scheint eine Voraussetzung für das Verfassen gelungener Textwiedergaben zu sein – jedoch vielen Jugendlichen, darauf weisen die Kohärenzprobleme in vielen Schülertexten aus der vorliegenden Studie hin, noch Schwierigkeiten zu bereiten. Eine Voraussetzung dafür, dass die Schüler überhaupt ein solches »Gespräch« mit dem zu verfassenden Text initiieren können, ist jedoch die Bestimmung von Schreibzielen und die Analyse der Kommunikationssituation, innerhalb derer die zu verfassende Inhaltsangabe verortet wird. Eben dies fällt jedoch offenbar selbst fortgeschrittenen Schreibern noch schwer (s. a. ebd.: 146, 150 f., 154 f.). Deshalb ist es von herausragender Bedeutung, mit den Jugendlichen Übungen zur Ausformulierung von Schreibzielen, -funktionen und -bedingungen durchzuführen. Auf diese Weise kann den Schreibern deutlich werden, dass die Beantwortung von Fragen, z. B. der nach dem Vorwissen der Leser und den intendierten Wirkungen der Textwiedergaben, essenziell sind für das Verfassen gelungener Inhaltsangaben, denn: »Wer sich über die Funktion seines Textes bewusst ist, wird für Diskrepanzen zwischen der sprachlichen Realisierung und dem Ziel sensibler« (FIX 2005: 10).

Beim Zusammenfassen insbesondere von pragmatischen Texten kann es für die Schüler überaus lehrreich sein, wenn die Lehrkraft ihnen einen zweiten Sachtext präsentiert, der die gleiche oder eine ähnliche Thematik behandelt wie der zu bearbeitende Text: Gerade der Vergleich der Texte hilft den Jugendlichen dabei, die behandelten Themen auch zu identifizieren, die darin präsentierten Sachverhalte oder Ergebnisse zu gewichten und sie auf eine abstrakte Ebene zu bringen. Außerdem wird in der Kontrastierung der Texte deutlich, welche unterschiedlichen Darstellungsstrategien die Autoren gewählt haben (s. dazu FEILKE 2002: 60 f.; ANTOS 1995). Die Gegenüberstellung der Texte kann also insgesamt eine Sensibilisierung für inhaltliche sowie formale Aspekte der Einzeltexte fördern – und lenkt die Konzentration (soweit es beim Vergleich weniger Texte schon möglich ist) somit auf »typische« und »atypische« Elemente, mit denen dann wiederum in der Wiedergabe bewusst umgegangen werden kann.

Überdies ist in letzter Zeit verstärkt darauf hingewiesen worden, dass die Fähigkeit zum heuristischen Schreiben der Fähigkeit zum kommunikativen Schreiben nicht nachgeordnet sein muss (oder umgekehrt), wenngleich Schülern die Nutzung der entsprechenden Schreibfunktionen nicht in jedem Fall bewusst ist (s. Augst & Pohl in AUGST & al. 2007: 364 f.; FIX 2004: 316; 2008a: 10). Deshalb kann die Inhaltsangabe auch in unteren

Jahrgängen der Sekundarstufe I sowohl in kommunikativer als auch in heuristisch-epistemischer Funktion zum Tragen kommen. In diesem Zusammenhang ist aber vor Augen zu führen, dass die Rahmenbedingungen in beiden Fällen variieren und dass dies wiederum spezifische Chancen und Grenzen im Hinblick auf das Erlernen der Inhaltsangabe mit sich bringt. So muss die »kommunikative[] Inszenierung« (FIX 2004: 316) als Faktor für die Motivation der Schüler bedacht werden. Ebenso ist aber zu berücksichtigen, dass das Schreiben in einer Kommunikationssituation spezielle Fähigkeiten erfordert und trainiert (s. a. HOFFMANN 1986: 29). Demgegenüber mag das Schreiben einer Inhaltsangabe ohne Orientierung an einem potenziellen Adressaten für die Schüler zwar weniger motivierend sein, aber von ihnen auch als entlastend empfunden werden. Wie auch immer die Schreibaufgabe konkret aussieht: In jedem Fall sind die Anforderungen beim Anfertigen einer Inhaltsangabe in primär heuristisch-epistemischer oder kommunikativer Funktion unterschiedlich. Dieser Unterschiedlichkeit ist auch im Rahmen einer Textbesprechung Rechnung zu tragen: Während im Zusammenhang heuristischer Inhaltsangaben vor allem von Bedeutung ist, ob die Textwiedergabe dem im Unterricht bisher erreichten Stand der Texterarbeitung gerecht wird, ist im Zusammenhang kommunikativer Inhaltsangaben (zusätzlich) z. B. wichtig, welche Wirkungen der Text auf die Leser / Hörer hat.³³

Die Resultate der Untersuchung weisen außerdem darauf hin, dass genau zu überdenken ist, mit welchen Anforderungen die Schüler bei der Einführung der Textform konfrontiert werden. Um die Jugendlichen in die Lage zu versetzen, mittelfristig eigenständig Inhaltsangaben verfassen zu können, gilt es zunächst, sie Schritt für Schritt an die entsprechenden Anforderungen heranzuführen. Bisher wird die Inhaltsangabe im Unterricht oft vergleichsweise unvermittelt eingeführt, nachdem die Schüler im Zusammenhang von Textwiedergaben zuvor meist »nur« die wenig normierte Nacherzählung kennen gelernt haben. Dabei bietet es sich an, als Übergang die Paraphrase bzw. das Paraphrasieren verstärkt zu üben: Hier kommt eine entscheidende Aufgabe beim Verfassen von Inhaltsangaben bereits zum Tragen, die Wiedergabe »in eigenen Worten, aber ohne den Zwang zur Reduktion und Abstraktion« (ABRAHAM 1994: 124; s. a. Kap. II). Letzteres kann dann als neue Anforderung im Rahmen der Inhaltsangabe eingeführt werden.

Nach der Einführung wiederum erscheint eine *dauerhafte* Verringerung der Anforderungen beim Schreiben von Inhaltsangaben in Lernsituationen kaum hilfreich. Stattdessen ist zur Unterstützung der Schüler eine Zerlegung des Schreibprozesses in einzelne Phasen angebracht: Auf diese Weise können sie ihre Aufmerksamkeit jeweils auf einen Aspekt richten, z. B. am Beginn auf die korrekte Wiedergabe von Handlungsfolgen im Primärtext, dann auf die Zusammenfassung derselben und schließlich auf die Umsetzung sprachlich-formaler Normen (s. zu einem solchen Vorgehen auch BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2011) sowie BERKEMEIER (2010)).

Die vorliegende Untersuchung hingegen zeigt, dass den Schülern in den videographierten Unterrichtsstunden eine Reihe von Anforderungen beim Verfassen einer Inhaltsangabe gleichsam abgenommen wird. Damit entsprechen die Leistungen, die von ihnen zu erbringen sind, jedoch kaum denen, die sie im Rahmen einer »traditionellen« Klassenarbeit

³³ S. dazu auch WINTGENS (1984: 62), der im Zusammenhang eines Unterrichtsmodells vorschlägt, folgende Aspekte bei der Besprechung der von Schülern erstellten Entwürfe für Inhaltsangaben aufzugreifen: »– Hat der Textentwurf den Charakter eines informierenden Textes (und nicht den eines beschreibenden oder nacherzählenden)? [Abs.] – Fühlen sich die Leser hinreichend informiert? [Abs.] – Ist der Text für eine Kurzinformation auch nicht zu lang? [Abs.] – Gibt er die für das Textverständnis wichtigsten inhaltlichen Gesichtspunkte wieder?«

zu Inhaltsangaben erwarten (s. Abschn. 1.2.3). So »sind Aufgaben für Leistungssituationen in der Regel offen und komplex und auf selbstständige Bearbeitung hin angelegt« (KÖSTER 2003: 21), was im Zusammenhang der Inhaltsangabe bedeutet, dass ein Text eigenständig zu erschließen und dann unter Beachtung bestimmter Normen wiederzugeben ist.

Auf entsprechende Unterschiede im Zusammenhang von Aufgaben für den Deutschunterricht im Allgemeinen hat KÖSTER (2003; 2008b; außerdem KÖSTER & LINDAUER 2008) hingewiesen. Geht es nun *auch* darum, Schüler auf die Bewältigung der Anforderungen in Leistungssituationen vorzubereiten bzw. die Unterschiede von Aufgaben in Lern- und Leistungssituationen zu überbrücken, gibt es, wie sie deutlich macht, generell zwei Optionen: die Veränderung von Aufgaben für Lernsituationen oder für Leistungssituationen. KÖSTER (2003: 24) plädiert für eine Verknüpfung dieser Möglichkeiten: »Letztlich brauchen die Lerner beides: sowohl einen Zuwachs an Problemlösekompetenz als auch Orientierungsmarken, die das Terrain und die Absicht der Lektüre definieren. Deshalb erscheint um der Verstehenskompetenz willen beides geboten: Zuwachs an Komplexität in der Lernsituation und Reduktion der Komplexität in der Leistungssituation.«

Dies scheint insbesondere für den Umgang mit der Inhaltsangabe geboten. Damit geht es keineswegs um das, was in der fachdidaktischen Debatte »teaching to the test« genannt wird, sondern vielmehr um eine angemessene Gewichtung von Anforderungen in verschiedenen Situationen. Ziel ist es, sowohl eine Unter- als auch eine Überforderung der Schüler zu vermeiden und die Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten optimal zu fördern.³⁴ Hier lässt sich ein Vorschlag von KÖSTER (2004: insbesondere 181–183; 2008b: 8) zu sogenannten konzeptuellen Aufgaben für den Umgang mit Inhaltsangaben (nicht nur) in Leistungssituationen aufgreifen (s. dementsprechend auch ZABKA 2010: 71). So könnte der Lehrer eine mögliche abstrakte Lesart eines Ausgangstextes, die in einem Einleitungssatz zur Sprache kommt, vorschlagen. Auf diese Weise bietet er den Schülern einen Anhaltspunkt für ihr Schreiben: Die Jugendlichen können sich in ihren Wiedergaben an die von der Lehrkraft angebotene Deutung der Vorlage halten – oder sich davon abgrenzen. In Lernsituationen wiederum sind die Schüler auch einmal vor die Aufgabe zu stellen, weitgehend selbstständig ohne derartige Hilfen einen Text zu erarbeiten und eine Inhaltsangabe anzufertigen (s. a. ABRAHAM & MÜLLER 2009: 8f.). Auf diese Weise kann der Schüler zugleich »Maßstäbe für das, was in Klausuren von ihm gefordert wird ...« (ALTENBERG 1986: 48), gewinnen. Eine andere Möglichkeit, die Schüler zwischenzeitlich zu entlasten, ist es, sie auf der Basis allgemeiner, jedoch auf den Bezugstext abgestimmter Schlagworte eine Inhaltsangabe anfertigen zu lassen (s. dazu FRITZSCHE 2005: 31): Auf diese Weise lernen sie zugleich, welches Abstraktionsniveau Inhaltsangaben erreichen können.

Wenn sie ein solches Niveau später selbstständig erreichen sollen, bietet sich neben einer weit verbreiteten Prozedur, bei der Schüler einen Text abschnittsweise zusammenfassen und von dort zur Gesamtaussage gelangen (s. dazu auch BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011; LEUBNER & al. 2010: 68; MÜLLER 1998: 29), eine Vorgehensweise an, bei der Schüler zunächst das Thema, die Funktion und die Struktur des Ausgangstextes fokussieren. Somit steht am Beginn der Textarbeit gleich der Bezugsgegenstand als Ganzes im Vordergrund.

³⁴ Darauf zielt auch VYGOTSKIJS (2003: 298 u. a.) prominente Unterscheidung zwischen einem »Niveau der aktuellen Entwicklung« und der »Zone der nächsten Entwicklung« der Schüler. Von Bedeutung ist in dem Zusammenhang aber vor allem die Konsequenz für lernförderlichen Schulunterricht: »Nur der Unterricht ist gut, der der Entwicklung vorausseilt« (ebd.: 302). S. a. das Plädoyer von KUNZE (2004b: 41) für einen »herausfordernden und unterstützenden Unterricht«.

FRITZSCHE (2005) schlägt vor, diese erste globale Textklärung zum einen ohne erneuten Blick auf die Vorlage und zum anderen mündlich im Partnergespräch vorzunehmen. Auf der Grundlage sollen die Schüler die Zusammenfassung erstellen, denn dann

»... besteht das Problem der Textverarbeitung [...] nicht in einer Reduktion oder Komprimierung der Vorlage, sondern wie immer beim Schreiben in der Transformation ›innerer Sprache‹ (Wygotski) in Schriftsprache. Da innere Sprache verkürzt und wesentlich prädikativ ist, handelt es sich bei dieser Transformation gerade nicht um eine Komprimierung, sondern um eine Erweiterung, eine Elaboration« (ebd.: 30 zur Sachtextzusammenfassung).

Daran anknüpfend kann bei der weiteren sprachlichen Überarbeitung, Korrektur und Ergänzung der ersten Wiedergabeversion auch wieder der Bezugstext hinzugezogen werden (insofern unterscheidet sich diese Vorgehensweise durchaus von der der Lehrerin Kaiser in den Schlüsselstellen K_2 und K_3; s. dazu auch EHLERS 1988: 253). In dem Zusammenhang müssen die Schüler lernen, sinnvoll mit und ›aus‹ dem Text zu arbeiten. Deshalb mag es hilfreich sein, mit ihnen die Anwendung von Lesetechniken oder -strategien zu üben, wenngleich – wie in Kapitel IV deutlich wurde – ihr Nutzen oft eher begrenzt ist (hier sind mittlerweile viele didaktische Handreichungen verfügbar; s. im Überblick ROSEBROCK & NIX 2010: 59 ff. u. a.; s. des Weiteren zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema BRÄUER 2010 a; b; Holle in GARBE & al. 2010: 141, 158). Vielversprechend erscheint es aber vor allem, wenn der Lehrer als Experte bzw. kompetenter Anderer den Schülern an einem Beispiel demonstriert, wie er schrittweise bei der Erarbeitung eines Textes und der Anfertigung einer Inhaltsangabe vorgeht (s. dazu auch MASANEK 2008 u. a.). So bietet sich die Möglichkeit, anschaulich darzustellen, dass das Textverständnis vom Verfassen einer schriftlichen Textwiedergabe profitiert (und bloß einmaliges Lesen oft nicht ausreicht). Der Lehrer kann dann zeigen, dass eine These darüber, worum es in einem Text geht, die Entscheidung über das Wesentliche und Unwesentliche erleichtert. Außerdem kann er deutlich machen, dass es bei der Inhaltsangabe nicht (nur) um das Kürzen, sondern (auch) darum geht, Ereignisse auf den Begriff zu bringen – und seine Überlegungen bei der Wahl geeigneter Ausdrücke vorstellen. Schließlich hat er die Möglichkeit, zu demonstrieren, dass Textrevisionen notwendiger Bestandteil einer gelungenen Inhaltsangabe sind.

Bei einem solchen Lernen durch Beobachtung muss aber nicht zwangsläufig die Lehrkraft im Vordergrund stehen. Um bei den Schülern ein Bewusstsein zu fördern für die Textform und die Wirkungen, die sie mit ihren Texten erzielen, kann anstelle der ›klassischen‹ deduktiven Vermittlung von Textnormen ebenfalls das sogenannte *observational learning* zum Tragen kommen. So beschreiben RIJLAARSDAM & BRAAKSMA (2008) in mehreren Arbeiten eine Unterrichtseinheit (im niederländischen Erstsprachenunterricht), in der *einige* Schüler im Sinne einer Jury Texte ihrer Klassenkameraden im Hinblick auf bestimmte Ziele, die mit dem Schreiben verbunden werden, bewerten und *andere* Schüler – ähnlich wie Forscher bei einer nicht-teilnehmenden Beobachtung – die Jury beobachten, um deren Kriterien für die Bewertung herauszuarbeiten (auf Deutsch s. ebd.). RIJLAARSDAM & BRAAKSMA (2008: 26 f.) argumentieren auf der Basis empirischer Ergebnisse für die Effektivität des *observational learning* und erklären:

»Auch wenn es nicht primär um Kommunikationsaufgaben geht, sondern um Lernaufgaben im engeren Sinne – wie das Erlernen von Lese- oder Lernstrategien, von Argumentationsschemata oder Strategien beim Zusammenfassen eines Textes bzw. das Erlernen von Vorgehensweisen bei Textüberarbeitungen oder beim Lesen literarischer Texte – gilt grundsätzlich, dass das Anhören einer Instruktion mit einer anschließenden Anwendungsphase weniger lehrreich ist als das Beobachten eines Dozenten oder Mitschülers, der die Handlung vormacht.«

Dabei ist, um es zu wiederholen, immer zu bedenken, dass die Inhaltsangabe enorme Ansprüche stellt. Vielfach scheint die Schüler das Verfassen von Inhaltsangaben ›Überwindung‹ zu kosten und ihnen alles ›abzuverlangen‹ (s. a. ABRAHAM 1994: 30). Insofern kann es auch nicht überraschen, dass die Inhaltsangabe eine unter Schülern sehr unpopuläre Textform darstellt (FIX 2004; 2008b). Es ist jedoch für die Jugendlichen kaum hilfreich, in der Absicht, die Schreibmotivation zu erhöhen, die Ansprüche beim Anfertigen von Inhaltsangaben auf Dauer möglichst gering zu halten (s. vergleichbar zum Literaturunterricht generell PAEFGEN 1999). Stattdessen ist vor dem oben skizzierten Hintergrund eine gewisse ablehnende Haltung vieler Schüler gegenüber der Arbeit mit Inhaltsangaben immer einzukalkulieren und *zunächst* möglicherweise nicht zu vermeiden. Gerade wenn die Jugendlichen nicht lernen, mit den Anforderungen einer Inhaltsangabe *selbstständig* umzugehen, wird ihre Frustration beim Umgang mit der Textform auf Dauer noch erhöht. Im Übrigen ist darüber nachzudenken, ob die von Schülern beim Verfassen von Inhaltsangaben häufig geäußerten negativen Emotionen nicht auch ein Indiz dafür sind, dass sie sich auf die komplexen Anforderungen der Textform einlassen.³⁵

Ganz besondere Beachtung verdient im Zuge des Erlernens der Inhaltsangabe die Auswahl von geeigneten Texten. Dabei geht es nicht nur, aber auch um die Schwierigkeit von Texten, zu deren Bestimmung KÖSTER (2005b u. a.) allgemeine Hinweise und Beispiele gibt. FRITZSCHE (1994a: 158) wiederum geht speziell auf »Textvorlagen für Inhaltsangaben« ein und bespricht, welche Texte/Stoffe sich für eine entsprechende Wiedergabe eignen (s. a. BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER 2011: 185f.; THIEL 1986: 396; 1983: 109). Das Üben der Textform kann auch von kurzen Textvorlagen profitieren. Es ist hier jedoch nochmals darauf hinzuweisen, dass – was vielfach übersehen wird – die zusammenfassende Wiedergabe kurzer Texte gegenüber der Wiedergabe längerer Texte oft nicht geringere, sondern besondere Ansprüche stellt. Beim weitergehenden Umgang mit der Textform ist außerdem immer genau zu bedenken, ob die Anfertigung einer Inhaltsangabe mit Blick auf den jeweiligen Text und das Ziel der Textarbeit gewinnbringend ist – und welche Alternativen sich dazu anbieten (s. STEIN 1980: 137; s. a. WINTGENS 1984: 59; FRITZSCHE 1994a: 158).³⁶ Dabei ist im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung eine eingehende Textanalyse im Hinblick auf Anforderungen und mögliche Rezeptionsschwierigkeiten unabdingbar, um auf entsprechende Probleme der Schüler vorbereitet zu sein. Wie diese Studie zeigt, ist folgender Hinweis offenbar nach wie vor von Bedeutung: »Am sichersten wird der Lehrer bzw. Prüfer die Eignung eines Textes ermitteln, wenn er die zu stellende Aufgabe vorab selbst löst. Nur so erkennt er auch, welche speziellen sprachlichen Mittel der Schüler bei der Textverkürzung einsetzen muß und welche gezielten Hilfen gegebenenfalls angebracht sind« (THIEL 1986: 396; s. a. STEIN 1980: 141).

35 Auch die US-amerikanische Lehrerin und Autorin KISSNER (2006: xi f.) stellt fest, dass es wenig Literatur zum Üben der beim Zusammenfassen relevanten Fähigkeiten gibt. In ihrem in Kapitel II bereits kurz angesprochenen Werk »Summarizing, Paraphrasing, and Retelling« gibt sie detaillierte Hinweise zum Üben des Zusammenfassens bzw. der Textform Zusammenfassung. Dieses Werk darf in seiner Ausführlichkeit als vorbildlich gelten. Es muss aber beachtet werden, dass das Zusammenfassen und die Textform Zusammenfassung ebenso wenig gleichgesetzt werden können wie die Inhaltsangabe und ein »summary« im Sinne von KISSNER (2006).

36 STEIN (1980: 138) hält das Verfassen von summaries im Fremdsprachunterricht aus der Perspektive des Bezugsgegenstandes dann für sinnvoll, »... wenn einem Text Sachinformationen, Meinungen und Handlungsabläufe zu entnehmen sind, die im Rahmen eines Arbeitsvorhabens von Bedeutung sein können.« S. des Weiteren Fritzsche (1994a: 158).

Schließlich sind immer die Grenzen der Textform zu berücksichtigen. D. h., es sind jeweils Überlegungen notwendig, was das Verfassen einer Inhaltsangabe im Zuge der Arbeit mit einem Text (nicht) leisten kann. Insbesondere bei literarischen Werken besteht die Gefahr einer verkürzten Textrezeption, wenn die Textarbeit ausschließlich auf das Anfertigen von Inhaltsangaben hinausläuft. Um auch die ästhetische Dimension solcher Texte einzuholen, bedarf es weiterer Formen der Textarbeit und des gemeinsamen Austauschs über Texte wie das literarische Gespräch (s. PIEPER 2005: 14 ff.; KÄMPER-VAN DEN BOOGAART & PIEPER 2008: 61 f.; AHRENS-DRATH & al. 2005: 76; s. a. PIEPER 2010: 135 f.; Pieper in PIEPER & al. 2004: 189 ff.; ABRAHAM 1994; ZABKA 2004 a). Deshalb ist festzuhalten: Die Modellierung der (Schreib-)Aufgaben ist vor dem Hintergrund der konkret zu bearbeitenden Texte jeweils neu vorzunehmen.

2.3 Zur Bedeutung der Lehrerbildung

Die in der Schulpraxis ebenso wie in den Lehrplänen prominente Textform Inhaltsangabe ist von der empirischen deutschdidaktischen Forschung bisher wenig beachtet worden. Insbesondere die Arbeit mit ihr im Unterricht war noch weitgehend unerforscht. Deshalb ist diese Untersuchung dezidiert als explorative Studie angelegt worden (s. Kap. III). Sie lieferte wichtige Ergebnisse hinsichtlich der schulischen Praxis des Umgangs mit Inhaltsangaben und der dabei auftretenden Schwierigkeiten.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Lehrkräfte und ihr Wissen und Können ein wichtiger Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung des Unterrichts sind (s. PIEPER 2007: 123, 132; WEINERT 2001: 23; BRÄUER 2010 a; BÜKER & VORST 2010: 42; Kap. I). Für Innovationen des Deutschunterrichts ist deshalb die Ebene der Lehreraus- und -weiterbildung zentral. An dieser Stelle ist noch einmal zu betonen, dass die Lehrkräfte aus dieser Studie ihren Beruf mit viel Engagement ausüben (s. außerdem Kap. III zum Stichwort ›Positivauswahl‹). Vor dem Hintergrund greift es allem Anschein nach zu kurz, wenn man im Hinblick auf die in der Untersuchung herausgearbeiteten Probleme bei der unterrichtlichen Arbeit mit Inhaltsangaben allein die Lehrer in der Verantwortung sieht. Sie entscheiden zwar über die Auswahl der Lerngegenstände und den Umgang mit ihnen. Dabei aber sind sie an bestimmte Vorgaben – vor allem die Kerncurricula der Länder und die Lehrpläne ihrer Schulen – gebunden. Um diese angemessen einlösen zu können, sind auch die Instanzen der Aus- und Weiterbildung in der Pflicht, entsprechendes fachliches und fachdidaktisches Wissen aufzubereiten und zu vermitteln. Stellt man in Rechnung, dass sich die Lehrkräfte aus dieser Studie regelmäßig fortbilden und auch darüber hinaus bestrebt sind, Anschluss an den Stand der Bezugswissenschaften sowie Fachdidaktiken zu halten (s. Abschn. 1.2), so ist in Betracht zu ziehen, dass die Probleme im Unterricht auch damit zu tun haben, dass sie nicht ausreichend auf den Umgang mit der weit verbreiteten und wichtigen Textform Inhaltsangabe vorbereitet wurden bzw. ihnen entsprechendes Wissen zur Arbeit mit ihr fehlte.

Deshalb scheint es von Bedeutung zu sein, die Ergebnisse dieser Studie in der künftigen Lehreraus- und -weiterbildung verstärkt zu berücksichtigen. So können die Resultate insbesondere die Vermittlung von Kenntnissen zur Komplexität sowie Funktionalität von Text(wiedergabe)formen unterstützen und zur Förderung der Reflexion kritischer Aspekte bei der konkreten Arbeit mit Inhaltsangaben beitragen.

Dabei muss man sich immer vor Augen halten, dass die Schwierigkeiten der Schüler mit dem Textverstehen und dem Verfassen von Inhaltsangaben weitreichend sind und nicht nur mit der Art der Einführung oder des Einsatzes der Textform zu tun haben. Jedoch ist der Umgang mit ihr ein Faktor des Deutschunterrichts, der sich mit *vergleichsweise* geringerem Aufwand beeinflussen lässt.³⁷ Das bedeutet: Im Zusammenhang der Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften lohnt es sich, der Arbeit mit Inhaltsangaben in Zukunft verstärkt Beachtung zu schenken.

³⁷ Und der Unterricht bzw. das Lehrerhandeln müssen als den Lernerfolg der Schüler beeinflussende Faktoren betrachtet werden. Diese scheinbar triviale Feststellung ist wichtig, da dieser Einfluss im Zuge großer Studien wie PISA leicht aus dem Blickfeld gerät, insofern hier als *schulische* Faktoren für die Erklärung von Schülerleistungen besonders auf »administrative Oberflächenerscheinungen« (BREDEL 2011: 54) wie z. B. die Größe von Lerngruppen abgehoben wird, aber nicht auf Aspekte wie das Können der Lehrkräfte und die Qualität ihres Unterrichts aus fachlicher Perspektive. Außerdem ist der Einfluss des Unterrichts (vor allem in älteren Arbeiten) auf die Fähigkeiten der Schüler auch vielfach direkt bestritten worden. So haben einige Studien nur eine sehr begrenzte Wirksamkeit des Lehrers auf die Schülerleistungen nachweisen können. Jedoch ist deren Perspektive oft verengt, so dass zentrale Aspekte übersehen worden sind.

Demgegenüber legt BROMME (1997) dar, wie der empirisch nachweisbare Einfluss des Lehrers auf Schülerleistungen sich anhand dessen unterscheidet, ob für die Beurteilung des Faktors »Lehrer« »... möglichst viele ...« oder »... nur die veränderlichen Bedingungsfaktoren der Schülerleistung ...« (ebd.: 177) betrachtet werden. WEINERT (2001) wiederum unterscheidet proximale und distale Einflussfaktoren auf den Lernerfolg der Schüler und erklärt: »Der Qualifikation von Lehrern kommt für die Qualität des Unterrichts und für die Entwicklung der Schüler größere Bedeutung zu als dies einige modernistische Strömungen wahrhaben wollen.« (ebd.: 23). Und LIPOWSKY (2006) zeigt auf, wie die Einschätzung der Wirkung von Lehrern und Unterricht auf der Basis querschnittlicher und längsschnittlicher Studien variiert. Er hält (allerdings vorrangig mit Blick auf das Fach Mathematik) fest: »Lehrer haben mit ihren Kompetenzen und ihrem unterrichtlichen Handeln erheblichen Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülern« (ebd.: 64). Von besonderer Bedeutung ist seine Interpretation von Studien zum Schulunterricht, die dahin geht, »... dass nicht nur allgemeine fachunabhängige Merkmale [...] für die Lernentwicklung wichtig sind, sondern auch Merkmale, die auf eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand hindeuten« (ebd.). S. in diesem Zusammenhang des Weiteren GRUEHN (2000), WEINERT & HELMKE (1996: insbesondere 231), die als »Lehrerstudie« berühmt gewordene Untersuchung der OECD (2004: 6) sowie BAUMERT & KUNTER (2006: insbesondere 489–496 zur Bedeutung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen).

Im Übrigen sind die Einflüsse des Unterrichts auf die *Schreibleistungen* der Schüler offenbar besonders hoch. So zeigt sich z. B. in der Studie IMOSS »... eine deutliche Überformung des Schreibens als Kulturtechnik durch die Institution Schule und deren Schreibunterricht« (NEUMANN 2012: 81).

VI Anhang

1 Literaturverzeichnis

A

AASE, Laila; FLEMING, Mike; ONGSTAD, Sigmund; PIEPER, Irene & SAMIHAIAN, Florentina (2009): *Writing*. Verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Writing_en.doc (zuletzt geprüft am 28.09.2011).

ABRAHAM, Ulf (2007): Inhalte wiedergeben. In: Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin; Koß, Gerhard & Marenbach, Dieter: *Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Mit Beiträgen zum Schriftspracherwerb von Andreas Hartinger* (5. Aufl.). Donauwörth: Auer. S. 174–176.

— (2006a): Lesen – Schreiben – Vorlesen/Vortragen. In: Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (Hgg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik* (4. Aufl.). München: Dt. Taschenbuch-Verl. S. 105–119.

— (2006b): Stil und Stilistik. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (2., durchges. Aufl.). Paderborn: Schöningh. S. 237–248.

— (1994): *Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte*. Stuttgart: Klett.

— ; BREMERICH-VOS, Albert; FREDERKING, Volker & WIELER, Petra (2003): Vorwort. In: Dies. (Hgg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg i. Br.: Fillibach. S. 9–11.

— & FIX, Martin (2006): Inhalte wiedergeben. Informationen verarbeiten – Texte reformulieren. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 33, H. 197. S. 6–14.

— & KEPSEK, Matthias (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (3., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: Schmidt.

— & MÜLLER, Astrid (2009): Aus Leistungsaufgaben lernen. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 36, H. 214. S. 4–12.

ADAMZIK, Kirsten & HEER, Nelly (2009): Textkompetenz. Zur analytischen Unterscheidung von Fähigkeiten im Umgang mit Texten. In: Adamzik, Kirsten & Krause, Wolf-Dieter (Hgg.): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule* (2., überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: Narr. S. 247–285.

— & NEULAND, Eva (2005): Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. Einführung in das Themenheft. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 57, H. 1. S. 2–12.

AHRENS-DRATH, Regine; BRÄUER, Christoph; PIEPER, Irene & WIRTHWEIN, Heike (2005): »Lesekompetenz im Kontext – Lesesozialisation und schulische Praxis«.

Ein Fortbildungskonzept zum Lesen für Lehrkräfte. In: *Literatur im Unterricht*, Jg. 6, H. 1. S. 65–82.

ALEKER, Wolfgang (Hg., 2007): *Blickfeld Deutsch 3. Schülerband* (Neubearb.). Paderborn: Schöningh.

ALTENBERG, Reinhard (1986): Das Protokollschreiben als Teil der Schreiberziehung in der gymnasialen Oberstufe. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 38, H. 6. S. 40–48.

ALTHOF, Wolfgang (Hg., 1999a): *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Fritz Oser*. Opladen: Leske + Budrich.

ANTOS, Gerd (1995): Sprachliche Inszenierungen von »Expertenschaft« am Beispiel wissenschaftlicher Abstracts. Vorüberlegungen zu einer systemtheoretischen Textproduktionsforschung. In: Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar & Molitor-Lübbert, Sylvie (Hgg.): *Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer*. Frankfurt a. M.: Lang. S. 113–127.

ARTELT, Cordula; McELVANY, Nele; CHRISTMANN, Ursula; RICHTER, Tobias; GROEBEN, Norbert; KÖSTER, Juliane; SCHNEIDER, Wolfgang; STANAT, Petra; OSTERMEIER, Christian; SCHIEFELE, Ulrich; VALTIN, Renate & RING, Klaus (2007): *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

— ; NAUMANN, Johannes & SCHNEIDER, Wolfgang (2010): Lesemotivation und Lernstrategien. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hgg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann. S. 73–112.

AUGST, Gerhard; DISSELHOFF, Katrin; HENRICH, Alexandra; POHL, Thorsten & VÖLZING, Paul-Ludwig (2007): *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Lang.

AUGST, Gerhard & JOLLES, Evelyn (1986): Überlegungen zu einem Schreibcurriculum in der Sekundarstufe II – statt einer Einleitung. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 38, H. 6. S. 3–11.

AUST, Hugo (2006): Entwicklung des Textlesens. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (2., durchges. Aufl.). Paderborn: Schöningh. S. 525–535.

B

BACHMANN, Thomas & BECKER-MROTZEK, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hgg.):

- Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. S. 191–209.
- & SIEBER, Peter (2004): Wechselwirkungen zwischen literaler Praxis und Schreibkompetenz. In: Bertsch-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis & Sieber, Peter (Hgg.): *Mediennutzung und Schrifilernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim: Juventa. S. 199–218.
- BALLSTAEDT, Steffen-Peter; MANDL, Heinz; SCHNOTZ, Wolfgang & TERGAN, Sigmar-Olaf (1981): *Texte verstehen, Texte gestalten*. München: Urban & Schwarzenberg.
- BARK, Karin (1979): Die Inhaltsangabe. Analyse und Kritik normativer Unterrichtspraxis. In: *Diskussion Deutsch*, H. 46. S. 135–144.
- BASTIAN, Johannes & COMBE, Arno (2002): Unterrichtsentwicklung. Entwicklungsaufgaben und Gelingensbedingungen. In: *Pädagogik*, Jg. 54, H. 3. S. 6–9.
- BAUM, Michael (2010): Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. Kulturtheorie und Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel & Meier, Christel (Hgg.): *Literatur- und Medien-didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 100–123.
- BAUMERT, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen & Reisch, Linda (Hgg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 100–150.
- & KUNTER, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, H. 4. S. 469–520.
- BAURMANN, Jürgen & MÜLLER, Astrid (1998): Zum Schreiben motivieren – das Schreiben unterstützen. Ermutigung zu einem schreiber-differenzierten Unterricht. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 25, H. 149. S. 16–22.
- & POHL, Thorsten (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike & Köller, Olaf (Hgg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen. S. 75–103.
- BECK, Oswald & HOFEN, Nikolaus (1999): *Aufsatzunterricht Grundschule: konkret. Unterrichtshilfen für die Praxis* (2., aktualisierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- BECKER-MROTZEK, Michael (2005): Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 57, H. 1. S. 68–77.
- (2002): Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse. In: Kammler, Clemens & Knapp, Werner (Hgg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 58–78.
- (1999): *Diskursforschung und Kommunikation* (2., verb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Groos.
- & BÖTTCHER, Ingrid (2011): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- & VOGT, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2., bearb. und aktualisierte Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- BECKMANN, Hans-Karl (1997): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In: Glumpler, Edith & Rosenbusch, Heinz S. (Hgg.): *Perspektiven der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 97–121.
- BELGRAD, Jürgen & FINGERHUT, Karlheinz (1998): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. In: Dies. (Hgg.): *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 5–13.
- BENNER, Dietrich (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach den Prinzipien pädagogischen Handelns. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 26, H. 4. S. 485–497.
- BEREITER, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. PP. 73–93.
- BERGMANN, Jörg R. (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, Gerd & Hundsniß, Franz (Hgg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer. S. 3–16.
- (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter & Steger, Hugo (Hgg.): *Dialogforschung*. Düsseldorf: Schwann. S. 9–51.
- BERKEMEIER, Anne (2010): Das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen lernen, lehren und testen. In: Pohl, Thorsten & Steinhoff, Thorsten (Hgg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. S. 211–232.
- BERTRAM, Georg W. (2006): *Die Sprache und das Ganze. Entwurf einer antireduktionistischen Sprachphilosophie*. Weilerswist: Velbrück-Wiss.
- BITTNER, Stefan (2006): Gesprächsbeiträge von Schülern bündeln. In: *Lernchancen*, Jg. 9, H. 54. S. 26–29.
- BLÖMEKE, Sigrid; MÜLLER, Christiane & Eichler, Dana (2005): Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien. Grundlagen eines Projekts zur empirischen Unterrichtsforschung. In: Bachmair, Ben; Diepold, Peter & de Witt, Claudia (Hgg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 4*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. S. 229–244.
- ; EICHLER, Dana & MÜLLER, Christiane (2003): Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Bildungsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 31, H. 2. S. 103–121.
- BRANDT, Birgit; KRUMMHEUER, Götz & NAUJOK, Natascha (2001): Zur Methodologie kontextbezogener Theoriebildung im Rahmen von interpretativer Grundschulforschung. In: Aufschnaiter, Stefan von & Welzel, Manuela (Hgg.): *Nutzung von Videodaten zur*

- Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung.* Münster: Waxmann. S. 17–40.
- BRÄUER, Christoph R. (2010a): *Könnerschaft und Kompetenz in der Leserbildung. Theoretische und empirische Perspektiven.* Weinheim: Juventa.
- (2010b): Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael & Spinner, Kaspar H. (Hgg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle.* Baltmannsweiler: Schneider. S. 153–196.
- (2006): Text. In: Kliewer, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 2: M–Z.* Baltmannsweiler: Schneider. S. 753–756.
- BREDEL, Ursula (2011): Sprachbegriffe und Sprachthematisierung – Das Verhältnis von Linguistik, Sprachdidaktik und Schule. In: Köpcke, Klaus-Michael & Noack, Christina (Hgg.): *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards.* Baltmannsweiler: Schneider. S. 47–59.
- (2008): Sprachsystem – Sprachnorm – Sprachunterricht. In: Härle, Gerhard & Rank, Bernhard (Hgg.): *»Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.« Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider. S. 285–302.
- (2001): Ohne Worte – Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. In: *Didaktik Deutsch*, H. 11. S. 4–21.
- BREIDENSTEIN, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob.* Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- (2002): Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, Georg; Combe, Arno; Helsper, Werner & Stelmaszyk, Bernhard (Hgg.): *Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung.* Opladen: Leske + Budrich. S. 11–27.
- BREMERICH-VOS, Albert (2006): Zur Videographie von (Deutsch-)Unterricht. Anmerkungen zur Vermittelbarkeit von linguistischer, sprachdidaktischer und pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Hosenfeld, Ingmar & Schrader, Friedrich-Wilhelm (Hgg.): *Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven.* Münster: Waxmann. S. 243–262.
- & POSSMAYER, Miriam (2011): Zur Reliabilität eines Modells der Entwicklung von Textkompetenz im Grundschulalter. In: *Didaktik Deutsch*, H. 31. S. 30–49.
- BRINKER, Klaus (2005): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (6., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- & SAGER, Sven F. (1996): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung* (2., durchges. und erg. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- BROMME, Rainer (2008): Lehrerexpertise. In: Schneider, Wolfgang & Hasselhorn, Marcus (Hgg.): *Handbuch der pädagogischen Psychologie.* Göttingen: Hogrefe. S. 159–167.
- (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule.* Göttingen: Hogrefe. S. 177–214.
- (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens.* Bern: Hans Huber.
- BRUNKHORST-HASENCLEVER, Annegrit (1983): Till Eulenspiegel – zur Rezeptionsgeschichte einer literarischen Figur. In: *Universitas*, Jg. 38, H. 7. S. 717–724.
- BÜHLER, Karl (1965): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (2., unveränd. Aufl.). Stuttgart: Fischer.
- BÜKER, Petra & VORST, Claudia (2010): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael & Spinner, Kaspar H. (Hgg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung.* Baltmannsweiler: Schneider. S. 21–48.
- BURDORF, Dieter (1995): *Einführung in die Gedichtanalyse.* Stuttgart: Metzler.
- BUSSE, Andreas & BORROMEO FERRI, Rita (2003): Methodological reflections on a three-step-design combining observation, stimulated recall and interview. In: *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, Jg. 35, H. 6. S. 257–264.
- BUSSE, August & HINTZ, Ingrid (Hgg., 2006): *wortstark 7. Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht.* Braunschweig: Schroedel.
- C, D
- CAMERON, James (Regie, 2010): *Avatar – Aufbruch nach Pandora* [DVD]. Frankfurt a. M.: Twentieth Century Fox Home Entertainment.
- CHRISTMANN, Ursula & GROEBEN, Norbert (2001): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich & Schön, Erich (Hgg.): *Handbuch Lesen.* Baltmannsweiler: Schneider. S. 145–223.
- CLASSEN, Albrecht (1992): Der komische Held Till Eulenspiegel: Didaxe, Unterhaltung, Kritik. In: *Wirkendes Wort*, Jg. 42, H. 1. S. 13–33.
- CULLER, Jonathan (2002): *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung.* Stuttgart: Reclam jun.
- DAHMS, Günter (1968): Von der Nacherzählung zur Inhaltsangabe (ein Beitrag zur schriftlichen Arbeit im Deutschunterricht der Klassen 5–7). In: *Die Pädagogische Provinz*, Jg. 22, H. 3. S. 169–178.
- (1967): Von der Nacherzählung zur Inhaltsangabe (ein Beitrag zur schriftlichen Arbeit im Deutschunterricht der Klassen 5–7). In: *Die Pädagogische Provinz*, Jg. 21, H. 10. S. 513–528.

- DARSKI, Józef P. (2010): *Deutsche Grammatik. Ein völlig neuer Ansatz*. Frankfurt a. M.: Lang.
- DEHN, Mechthild (2006): Schreibkompetenz. In: Kliewer, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 2: M–Z*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 661–662.
- (2001): Leistungsbewertung und -zensurierung im Fach Deutsch. In: *Pädagogik*, Jg. 53, H. 7–8. S. 74–79.
- (2000): Auf Texte hin von Texten aus: Eine Erzählung zusammenfassen. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 27, H. 161. S. 29–32.
- (1999): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin: Volk-und-Wissen-Verl.
- ; PAYRHUBER, Franz-Josef; SCHULZ, Gudrun & SPINNER, Kaspar H. (2001): Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich & Schön, Erich (Hgg.): *Handbuch Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 568–637.
- & SCHNELLE, Irmtraud (2001): Das Wichtigste mit wenig Wörtern. Problemlösen beim Schreiben einer Zusammenfassung. In: *Grundschulunterricht*, H. 10. S. 12–16.
- DEPPERMAN, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Jg. 1. S. 96–124. Verfügbar unter: <http://www.gesprachsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf> (zuletzt geprüft am 28.09.2011).
- DIEKHANS, Johannes (Hg., 1999): *Friedrich Schiller. Wilhelm Tell*. Paderborn: Schöningh.
- DIN 1426 (Stand: Oktober 1988): *Inhaltsangabe von Dokumenten. Kurzreferate, Literaturberichte*. Berlin: Beuth.
- DOBELLI, Rolf (2012): Denkste! Interview. In: *ZEIT Magazin*, Nr. 35. S. 20–23.
- DUDENREDAKTION (2007): *Deutsches Universalwörterbuch* (6., überarb. und erw. Aufl.). Mannheim: Dudenverl.
- DÜRSCHIED, Christa (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, H. 38. S. 37–56.
- DURZAK, Manfred (1983): *Die neue Kurzgeschichte der Gegenwart. Autorenporträts, Werkstattgespräche, Interpretationen* (2. Aufl.). Stuttgart: Reclam.
- E
- EBERLE, Thomas S. (1997): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Hitzler, Ronald & Honer, Anne (Hgg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich. S. 245–279.
- EGGERER, Wilhelm & RÖTZER, Hans G. (1983): *Die Inhaltsangabe. Sekundarstufe* (2. Aufl.). München: Manz.
- EGGERT, Hartmut (2006): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hgg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa. S. 186–194.
- EHLERS, Swantje (1988): Zusammenfassen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. In: Lieber, Maria & Posset, Jürgen (Hgg.): *Texte schreiben im Germanistik-Studium*. München: Iudicium-Verl. S. 251–271.
- EHlich, Konrad (2009): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 327–348.
- (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annely & Sandig, Barbara (Hgg.): *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hamburg: Buske. S. 9–25.
- & REHBEIN, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- EICHHEIM, Hubert; BOVERMANN, Monika; TESAŘOVÁ, Lea & HOLLERUNG, Marion (2005): *Blaue Blume: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch: englische Ausgabe*. Ismaning: Hueber.
- EVERTSON, Carolyn M. & GREEN, Judith L. (1986): Observation as Inquiry and Method. In: Wittrock, Merlin C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching. A project of the American Educational Research Association* (3rd ed.). New York: MacMillan. pp. 162–213.
- F
- FANDRYCH, Christian & THURMAIR, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- FEILKE, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 39, H. 233. S. 4–13.
- (2007): Textwelten der Literalität. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine & Weidacher, Georg (Hgg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr. S. 25–37.
- (2006): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (2., durchges. Aufl.). Paderborn: Schöningh. S. 178–192.
- (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: *Praxis Deutsch*, H. 176. S. 58–66.
- (2000): Wege zum Text. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 27, H. 161. S. 14–22.

- FELD-KNAPP, Ilona (2009): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In: Adamzik, Kirsten & Krause, Wolf-Dieter (Hgg.): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule* (2., überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: Narr. S. 115–135.
- FETZER, Marei & KRUMMHEUER, Götz (2007): Gestalten durch Interpretieren. In: *PÄD-Forum: unterrichten, erziehen*, Jg. 26, H. 4. S. 201–204.
- FINGERHUT, Karlheinz (1996): *Kafka für die Schule*. Berlin: Volk-und-Wissen-Verl.
- o. V. [FINKENSTAEDT, Thomas & WELLER, Franz-Rudolf, Hgg.] (1983): Zusammenfassung der Diskussion zu dem Gutachten von Herrn H. Heuer und Herrn J. Thiel. In: Finkenstaedt, Thomas & Weller, Franz-Rudolf (Hgg.): *Der Schülerwettbewerb Fremdsprachen im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Referate eines Symposiums in Wildsteig*. Augsburg: Univ. S. 119–121.
- FISCHLER, Helmut (2001): Lehrerhandeln und Lehrer Vorstellungen bei Anfängern: Untersuchungen zu einem gestörten Verhältnis. In: Aufschnaiter, Stefan von & Welzel, Manuela (Hgg.): *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung*. Münster: Waxmann. S. 173–184.
- FIX, Martin (2008a): Lernen durch Schreiben. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 35, H. 210. S. 6–15.
- (2008b): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- (2005): UWE hilft. In: *Deutschunterricht*, Jg. 58, H. 1. S. 10–14.
- (2004): *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen in achten Klassen* (2., korrig. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- & SCHMID-BARKOW, Ingrid (2010): Sachtexte schreiben und verstehen. Von der Produktion zur Rezeption und wieder zurück. In: Fix, Martin & Jost, Roland (Hgg.): *Sachtexte im Deutschunterricht. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag* (2., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider. S. 64–82.
- & MELENK, Hartmut (2000): *Schreiben zu Texten – Schreiben zu Bildimpulsen. Das Ludwigsburger Aufsatzkorpus mit 2300 Schülertexten, Befragungsdaten und Bewertungen auf CD-ROM*. Baltmannsweiler: Schneider.
- FIX, Ulla (2005): Texte zwischen Musterbefolgen und Kreativität. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 57, H. 1. S. 13–22.
- ; ADAMZIK, Kirsten; ANTOS, Gerd & KLEMM, Michael (Hgg., 2002): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt a. M.: Lang.
- ; POETHE, Hannelore & Yos, Gabriele (2003): *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (3., durchges. Aufl.). Frankfurt a. M.: Lang.
- FLICK, Uwe (2008): *Triangulation. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- (2006): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl., vollst. überarb. und erw. Neuausg.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- FLUCK, Hans-Rüdiger (1988): Zur Analyse und Vermittlung der Textsorte »Abstract«. In: Gnutzmann, Claus (Hg.): *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. S. 67–90.
- FRENTZ, Hartmut (2006a): Berichten. In: Kliever, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 1: A–L*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 43.
- (2006b): Beschreiben von Vorgängen. In: Kliever, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 1: A–L*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 46–47.
- (2006c): Inhaltsangabe. In: Kliever, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 1: A–L*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 251–252.
- (2006d): Nacherzählen. In: Kliever, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 2: M–Z*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 549–550.
- (2006e): Schildern. In: Kliever, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 2: M–Z*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 653–654.
- (2006f): Schriftlicher Sprachgebrauch. In: Kliever, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 2: M–Z*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 667–674.
- FRITZSCHE, Joachim (2005): Schreiben? Umschreiben? Fachtexte zusammenfassen! In: *Deutschunterricht*, Jg. 58, H. 1. S. 26–31.
- (1994a): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten*. Stuttgart: Klett.
- (1994b): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur*. Stuttgart: Klett.
- (1980): *Aufsatzdidaktik. Kritische und systematische Untersuchungen zu den Funktionen schriftlicher Texte von Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- ; KREPELMANN, Anita; TOSUN, Claudia & ZABOROWSKI, Katrin (2006): *Literaturunterricht kontrastiv. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand. Lehrband*. Baltmannsweiler: Schneider.
- FRÖHLICH, Antje (1998): Von »glücklichen Zufällen« und »unvorhersehbaren Einsichten«. Was vergleichen wir eigentlich, wenn wir Unterricht in der Standardsprache vergleichen? In: Giese, Heinz W. & Ossner, Jakob (Hgg.): *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg i. Br.: Fillibach. S. 191–204.
- FROMMER, Harald (1984): Die Fesseln des Odysseus. Anmerkungen zu den Stilnormen für die Inhaltsangabe. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 36, H. 2. S. 37–47.

G

- GAILBERGER, Steffen & HOLLE, Karl (2010): Modellierung von Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael & Spinner, Kaspar H. (Hgg.): *Les- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 267–323.
- GARBE, Christine; HOLLE, Karl & JESCH, Tatjana (2010): *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (2., durchges. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- GARFINKEL, Harold (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- GATTERMAIER, Klaus (2008): *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Les- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer* (2. Aufl.). Regensburg: Ed. Vulpes.
- GENETTE, Gérard (1992): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt a. M.: Campus.
- GÖLTZER, Susanne (2008): *Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. Habil.-Schr.: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M. Verfügbar unter: <http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2009/7504> (zuletzt geprüft am 28.09.2011).
- (1999): *Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrer-ausbildung. Falluntersuchungen zur Ausbildungspraxis im Grundschullehramt*. Frankfurt a. M.: Lang.
- GRAF, Günter (1983): Zur Addition heuristischer und kommunikativer Lernziele im Schreibcurriculum – dargestellt am Beispiel der Textsorte »Inhaltsangabe«. In: *Wirkendes Wort*, Jg. 33, H. 3. S. 191–207.
- GRAF, Werner (2007): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider.
- GROEBEN, Norbert & SCHROEDER, Sascha (2004): Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hgg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa. S. 306–348.
- GROTJAHN, Rüdiger (2000): Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDAF. In: Bolton, Sibylle (Hg.): *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Köln: Gilde. S. 7–55.
- GRUEHN, Sabine (2000): *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- GRZESIK, Jürgen & FISCHER, Michael (1984): *Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung? Theoretische, empirische und praktische Aspekte des Gebrauchs von Kriterien und der Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck*. Opladen: Westdt. Verl.
- GUTHKE, Thomas & BEYER, Reinhard (1992): Inferenzen beim Satz- und Textverstehen. In: *Zeitschrift für Psychologie*, H. 4. S. 321–344.

H

- HACKER, Hartmut (1998): Die Bedeutung des Schulbuchs für Unterrichtsqualität. In: Freund, Josef; Gruber, Heinz & Weidinger, Walter (Hgg.): *Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität*. Wien: ÖBV Pädag. Verl. S. 177–185.
- HAMBURGER, Käte (1977): *Die Logik der Dichtung* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- HÄRTLING, Peter (1979): Das Messer der Liebe. Rezension von Wolfdietrich Schnurres »Der Schattenfotograf«. In: *Der Spiegel*, H. 6/1979, S. 205–206. Verfügbar unter: <http://wissen.spiegel.de/wissen/image/show.html?did=40351845&aref=image035/E0519/PPM-SP197900602050206.pdf&thumb=false> (zuletzt geprüft am 28.09.2011).
- HAUEIS, Eduard (2002): *Brauchen wir eine Fachdidaktik für die Hauptschule? – Anmerkungen zum Leseunterricht* –. Verfügbar unter: <http://www.ph-heidelberg.de/org/lesesoz/pdf-dateien/Lesen-HS-Haueis.pdf> (zuletzt geprüft am 01.02.2009).
- (1995): Mit Schreibforschung weiter im alten didaktischen Trott? Von der Themenstellung zum fertigen Text. In: Ossner, Jakob (Hg.): *Schriftaneignung und Schreiben*. Oldenburg: Red. OBST. S. 97–115.
- HAUSENDORF, Heiko (1997): Konstruktivistische Rekonstruktion. Theoretische und empirische Implikationen aus konversationanalytischer Sicht. In: Sutter, Tilmann (Hg.): *Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik*. Opladen: Westdt. Verl. S. 254–272.
- & KESSELHEIM, Wolfgang (2008): *Textlinguistik fürs Examen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HAYES, John R. & FLOWER, Linda S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 3–30.
- HEBEL, Johann P. (1999): *Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes. Kritische Gesamtausgabe mit den Kalender-Holzschnitten* (bibliogr. erg. Ausg.). Hg. von Theiss, Winfried. Stuttgart: Reclam.
- HECHT, Michael (2009): *Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- HELBIG, Gerhard & BUSCHA, Joachim (1993): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* (15., durchges. Aufl.). Leipzig: Langenscheidt.
- HELMERS, Hermann (1967): *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen*

- und literarischen Bildung (2., durchges. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- HELMKE, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Franz Emanuel Weinert gewidmet. (Neubearb.). Seelze-Velber: Klett.
- & WEINERT, Franz E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe. S. 71–176.
- HENNE, Helmut & REHBOCK, Helmut (1995): *Einführung in die Gesprächsanalyse* (3., durchges. und um einen bibliogr. Anhang erw. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- HERRLITZ, Wolfgang (1998): Zum Denkstil der Sprachdidaktik. Elemente eines komparativ inspirierten Forschungskonzepts. In: Giese, Heinz W. & Ossner, Jakob (Hgg.): *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg i. Br.: Fillibach. S. 167–190.
- HERTEL, Silke; HOCHWEBER, Jan; STEINERT, Brigitte & KLIEME, Eckhard (2010): Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hgg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann. S. 113–148.
- HEUER, Helmut (1983): Die Zusammenfassung (Summary, Résumé) in ihren Funktionen und Varianten: Empfehlungen zu textreduzierenden und texttransfrierenden Aufgabenstellungen im Schülerwettbewerb Fremdsprachen. In: Finkenstaedt, Thomas & Weller, Franz-Rudolf (Hgg.): *Der Schülerwettbewerb Fremdsprachen im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Referate eines Symposiums in Wildsteig*. Augsburg: Univ. S. 69–87.
- HOFFMANN, Helmut (1986): Die Inhaltsangabe, auch eine Schreibübung. Ein paar methodische Hinweise. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 38, H. 6. S. 29–39.
- HÖLSKEN, Hans-Georg (1987): Der Text als Problem. Kognitive Textverarbeitung im Literaturunterricht. In: Willenberg, Heiner & al. (Hgg.): *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. Frankfurt a.M.: Diesterweg. S. 62–87.
- HOMBERGER, Dietrich (2009): *Lexikon Deutschunterricht. Fachwissen für Studium und Schule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- HORSTER, Leonhard & ROLFF, Hans-Günter (2006): *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektierten Praxis* (2., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- HORSTKEMPER, Marianne (1995): Chancen und Probleme der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis – Erfahrungen in Modellversuchen. In: Hoeltje, Bettina; Liebsch, Katharina & Sommerkorn, Ingrid N. (Hgg.): *Wider den heimlichen Lehrplan. Bausteine und Methoden einer reflektierten Koedukation*. Bielefeld: Kleine. S. 200–210.
- HOFENFELD, Annette; HELMKE, Andreas; HEYNE, Nora & LIPOWSKY, Frank (2007): Praxisworkshop: Videostudien in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Möller, Kornelia; Hanke, Petra; Beinbrech, Christina; Hein, Anna K.; Kleickmann, Thilo & Schages, Ruth (Hgg.): *Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. S. 305–311.
- HUFEISEN, Britta (2008): Textsortenwissen – Textmusterwissen – Kulturspezifik von Textsorten. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 39. S. 50–53.
- HURRELMANN, Bettina (2006): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (Hgg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik* (4. Aufl.). München: Dt. Taschenbuch-Verl. S. 134–146.
- (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 29, H. 176. S. 6–18.

I, J

INGENDAHL, Werner (1972): *Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation. Didaktik und Methodik schriftlicher Sprachgestaltung*. Düsseldorf: Schwann.

Ivo, Hubert (1987): Der institutionelle Blick und die Gehalte von Objektivitätsidealen. Für eine historische Beschäftigung mit Schülertexten. In: Haueis, Eduard (Hg.): *Produktion schriftlicher Texte*. Bremen: Red. OBST. S. 133–161.

JECHLE, Thomas (1992): *Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Tübingen: Narr.

K

KAMMER, Marion von der (2004): *Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider.

KAMMLER, Clemens & KNAPP, Werner (2002): Empirische Unterrichtsforschung als Aufgabe der Deutschdidaktik. In: Dies. (Hgg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 2–14.

KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael (2006): Interpretation. In: Kliewer, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 1: A–L*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 269–275.

— (2000): Leseförderung oder Literaturunterricht: Zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. In: *Didaktik Deutsch*, H. 9. S. 4–22.

— & PIEPER, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: Böhnisch, Martin (Hg.): *Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik »Kompetenzen im Deutschunterricht«*. Didaktik Deutsch Sonderheft. Baltmannsweiler: Schneider. S. 46–65.

- KESELING, Gisbert (1993): *Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen*. Tübingen: Niemeyer.
- (1987): Zur Produktion syntaktischer Strukturen in schriftlichen Texten am Beispiel von Summaries und Wegbeschreibungen. In: Rosengren, Inger (Hg.): *Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1986*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. S. 105–118.
- (1984): Konzepte und ihre Realisierung beim Verfassen von Summaries. Ein Beitrag zur globalen und lokalen Planung bei der Textrezeption. In: Giese, Heinz W. Gläß, Bernhard (Hgg.): *Analfabetismus in der BRD II*. Osnabrück: Red. OBST. S. 129–159.
- KISSNER, Emily (2006): *Summarizing, Paraphrasing, and Retelling. Skills for Better Reading, Writing, and Test Taking*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- KLIEME, Eckhard; JUDE, Nina; BAUMERT, Jürgen & PRENZEL, Manfred (2010): PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hgg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann. S. 277–300.
- ; JUDE, Nina; RAUCH, Dominique; EHLERS, Holger; HELMKE, Andreas; EICHLER, Wolfgang; THOMÉ, Günther & WILLENBERG, Heiner (2008): Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In: Klieme, Eckhard; Eichler, Wolfgang; Helmke, Andreas; Lehmann, Rainer H.; Nold, Günter; Rolff, Hans-Günter; Schröder, Konrad; Thomé, Günther & Willenberg, Heiner (Hgg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz. S. 319–344.
- KLOTZ, Peter (2006): Lesetechniken – eine Grundlagentextskizze. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (2., durchges. Aufl.). Paderborn: Schöningh. S. 548–550.
- (1996): *Grammatische Wege zur Textgestaltungs-kompetenz. Theorie und Empirie*. Tübingen: Niemeyer.
- KNAPP, Werner (2006): Sprachunterricht als Unterrichtsprinzip und Unterrichtsfach. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (2., durchges. Aufl.). Paderborn: Schöningh. S. 589–601.
- KNOPE, Jan (2003): Nachwort. In: Hebel, Johann P.: *Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes* (Nachdr. der Ausg. von 1811). Frankfurt a.M.: Insel. S. 569–586.
- KOCH, Peter & OESTERREICHER, Wulf (2008): Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In: Janich, Nina (Hg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr. S. 199–215.
- (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hgg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter. S. 587–604.
- (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch*, Jg. 36, S. 15–34.
- KOHL, Rüdiger (1993): *Nacherzählung und Inhaltsangabe. Übungen, Lehrerkommentar* (3. Aufl.). Niederzier: Rüdiger KOHL.
- KOOPMANN, Helmut (1982): *Schiller-Forschung. 1970–1980. Ein Bericht*. Marbach am Neckar: Dt. Schillerges.
- KÖPPERT, Christine (2006): Kurzgeschichte. In: Kliever, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 1: A–L*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 353–355.
- KÖSTER, Juliane (2012): Testaufgaben zur »Inhaltssicherung« als literaturdidaktische Herausforderung. In: Frickel, Daniela A.; Kammler, Clemens & Rupp, Gerhard (Hgg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*. Perspektiven und Probleme. Freiburg i. Br.: Fillibach. S. 253–270.
- (2010a): Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael & Spinner, Kaspar H. (Hgg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 3–26.
- (2010b): Mikroprozesse der Schülerbeteiligung: Erwerb von Textverstehenskompetenz durch differenzierende Aufgabenangebote. In: Bohl, Thorsten; Kansteiner-Schänzlin, Katja; Kleinknecht, Marc; Kohler, Britta & Nold, Anja (Hgg.): *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 207–219.
- (2008a): Deutschlehrausbildung zwischen Pragmatik und Perspektive. In: Lüttert, Will; Gröschner, Alexander & Kleinespel, Karin (Hgg.): *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen*. Weinheim: Beltz. S. 48–59.
- (2008b): Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht. In: *Deutschunterricht*, Jg. 61, H. 5. S. 4–10.
- (2007): Leseaufgaben wirkungsvoll gestalten. Verständnisorientierte Aufgabenkultur beim Umgang mit Texten. In: *Pädagogik*, Jg. 59, H. 6. S. 16–19.
- (2006): Erst arbeiten – dann diskutieren. Der Ort des Lehrer-Schüler-Gesprächs im Verlauf der Unterrichtsstunde. In: *Lernchancen*, Jg. 9, H. 54. S. 16–18.
- (2005a): Bildungsstandards – eine Zwischenbilanz. In: *Deutschunterricht*, Jg. 58, H. 5. S. 4–9.
- (2005b): Wodurch wird ein Text schwierig? – Ein Test für die Fachkonferenz. In: *Deutschunterricht*, Jg. 58, H. 5. S. 34–39.
- (2004): Konzeptuelle Aufgaben – Jenseits von Orientierungslosigkeit und Gängelei. In: Köster, Juliane; Lüttert, Will & Creutzburg, Jürgen (Hgg.):

- Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen.* Frankfurt a. M.: Lang. S. 165–184.
- (2003): Die Profilierung einer Differenz. Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen · 7./8. Jahrgangsstufe. In: *Deutschunterricht*, Jg. 56, H. 5. S. 19–24.
- (2000): Wie kommt der Leser zum Buch? Entscheidungskompetenz gewinnen – Auswahlentscheidungen durchschauen. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 27, H. 164. S. 20–23.
- & LINDAUER, Thomas (2008): Zum Stand wissenschaftlicher Aufgabenreflexion aus deutschdidaktischer Perspektive. In: Böhnisch, Martin (Hg.): *Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik »Kompetenzen im Deutschunterricht«*. Didaktik Deutsch Sonderheft. Baltmannsweiler: Schneider. S. 148–161.
- ; LÜTGERT, Will & CREUTZBURG, Jürgen (Hgg., 2004): *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen.* Frankfurt a. M.: Lang.
- & ROSEBROCK, Cornelia (2009): Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike & Köller, Olaf (Hgg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen.* Berlin: Cornelsen. S. 104–138.
- & SPINNER, Kaspar H. (2002): Vergleichendes Lesen. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 29, H. 173. S. 6–15.
- KOWAL, Sabine & O'CONNELL, Daniel C. (2003): Die Transkription mündlicher Äußerungen. In: Herrmann, Theo & Grabowski, Joachim (Hgg.): *Sprachproduktion.* Göttingen: Hogrefe. S. 101–120.
- KRALER, Christian (2006): Computergestützte qualitative Methoden in der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Rahm, Sibylle; Mammes, Ingelore & Schratz, Michael (Hgg.): *Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze.* Innsbruck: Studien-Verl. S. 81–95.
- KRAUSE, Ulrike-Marie & STARK, Robin (2006): Vorwissen aktivieren. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hgg.): *Handbuch Lernstrategien.* Göttingen: Hogrefe. S. 38–49.
- KRETZENBACHER, Heinz L. (1998): Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen III: Abstract und Protokoll. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig & Wiegand, Herbert E. (Hgg.): *Fachsprachen. 1. Halbband.* Berlin: de Gruyter. S. 493–849.
- KROON, Sjaak & STURM, Jan (2002): »Key Incident Analyse« und »internationale Triangulierung« als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Kammler, Clemens & Knapp, Werner (Hgg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider. S. 96–114.
- KRUMMHEUER, Götz & NAUJOK, Natalie (1999): *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung.* Opladen: Leske + Budrich.
- KUCKARTZ, Udo & GRUNENBERG, Heiko (2010): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hgg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl., Neuausg.). Weinheim: Juventa. S. 501–514.
- KÜGELGEN, Rainer von (2009): Die Frage im Lehr-Lern-Diskurs: Geschichte einer Funktionalisierung – Perspektiven einer Überwindung. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider. S. 349–377.
- KUNZE, Ingrid (2004a): Lernen durch Überforderung? Überlegungen zu einer didaktischen Streitfrage. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 96, H. 1. S. 32–44.
- (2004b): *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern.* Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- L
- LABOV, William & WALETZKY, Joshua (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft. Band 2.* Frankfurt a. M.: Fischer. S. 78–126.
- LANGER, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hgg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl., Neuausg.). Weinheim: Juventa. S. 515–526.
- LEGUTKE, Michael K. (2006): Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In: Bausch, Karl R.; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr. S. 140–148.
- LEUBNER, Martin; SAUPE, Anja & RICHTER, Matthias (2010): *Literaturdidaktik.* Berlin: Akad.-Verl.
- LEUBNER, Martin & SAUPE, Anja (2008): *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben.* Baltmannsweiler: Schneider.
- LEUCHTER, Miriam; REUSSER, Kurt; PAULI, Christine & KLIEME, Eckhard (2008): Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In: Gläser-Zikuda, Michaela & Seifried, Jürgen (Hgg.): *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns.* Münster: Waxmann. S. 165–185.
- LINDAUER, Thomas & SCHNEIDER, Hansjakob (2007): Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien.* Seelze-Velber: Klett. S. 109–125.
- LIPOWSKY, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem

- Lernen der Schüler. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, 51. Beiheft. S. 47–70.
- LONDON, Jack (2009): *Wolfsblut*. München: List.
- LÖSENER, Hans (2007): Konzepte der Dramendidaktik. In: Lange, Günter & Weinhold, Swantje (Hgg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider. S. 297–318.
- LÜDERS, Manfred (2003): *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- LUDWIG, Otto (1994): Schreiben: Arbeit am Stil. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 21, H. 126. S. 18–22.
- (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- (1981): Die Schulerzählung oder Erzählen in der Schule. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 8, H. 49. S. 15–21.
- (1980): Funktionen geschriebener Sprache und ihr Zusammenhang mit Funktionen der gesprochenen und inneren Sprache. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, Jg. 8, H. 1. S. 74–92.
- ## M
- MAIER, Hermann (1991): Analyse von Schülerverstehen im Unterrichtsgeschehen – Fragestellung, Verfahren und Beispiele. In: Maier, Hermann & Voigt, Jörg (Hgg.): *Interpretative Unterrichtsforschung. Heinrich Bauersfeld zum 65. Geburtstag*. Köln: Aulis. S. 117–151.
- MAIER, Uwe; KLEINKNECHT, Marc; METZ, Kerstin; SCHYMALA, Martin & BOHL, Thorsten (2010): *Entwicklung und Erprobung eines Kategoriensystems für die fächerübergreifende Aufgabenanalyse. Forschungsbericht zum Projekt Aufgabenkultur in der Hauptschule*. Nürnberg: Universität, Lehrstuhl für Schulpädagogik.
- MARTHALER, Theo (1962): Es gibt 6 Aufsatzarten. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 14, H. 4. S. 53–63.
- MARTÍNEZ, Matías & SCHEFFEL, Michael (2007): *Einführung in die Erzähltheorie* (7. Aufl.). München: Beck.
- MASANEK, Nicole (2008): Talking to the Text. Schreibend Texte verstehen. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 35, H. 210. S. 22–25.
- MAYRING, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- (1996): Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. In: Schnaitmann, Gerhard W. (Hg.): *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen*. Donauwörth: Auer. S. 41–61.
- & BRUNNER, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Frieberthäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hgg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl., Neuausg.). Weinheim: Juventa. S. 323–333.
- MAZELAND, Harrie (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (Hgg.): *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr. S. 77–101.
- MELENK, Hartmut & KNAPP, Werner (2001): *Inhaltsangabe – Kommasetzung. Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8*. Baltmannsweiler: Schneider.
- MENZEL, Wolfgang (1984): Schreiben über Texte. Ein Kapitel zum Aufsatzunterricht. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 11, H. 65. S. 13–22.
- (Hg., 2004): *Praxis Sprache 8. Schülerband*. Braunschweig: Westermann.
- MERZ-GRÖTSCH, Jasmin (2005): *Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick* (2. Aufl.). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- (2001): *Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- METTLER, Heinrich (1980): Interpretation der 1. Szene im Zusammenhang des Dramas. In: Lippuner, Heinz & Mettler, Heinrich (Hgg.): *Schillers »Tell« – für die Schule neu gesehen*. Düsseldorf: Schwann. S. 48–83.
- MEUSER, Michael & NAGEL, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hgg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdt. Verl. S. 441–471.
- MEVES, Uwe (1981): Eulenspiegel in Wissenschaft und Unterricht. Forschungsbericht. In: *Wirkendes Wort*, Jg. 31, H. 6. S. 416–433.
- MOLITOR, Sylvie (1984): *Kognitive Prozesse beim Schreiben*. Tübingen: DIF, Hauptbereich Forschung.
- MÖLLER, Jens & SCHIEFELE, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hgg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. S. 101–124.
- MÜLLER, Tamara (1998): Wir fassen den Inhalt eines Textes zusammen. In: *Schulmagazin 5 bis 10*, H. 10. S. 29–31.
- ## N
- NAUMANN, Johannes; ARTELT, Cordula; SCHNEIDER, Wolfgang & STANAT, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hgg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann. S. 23–71.

- NEUMANN, Astrid (2012): Blick(e) auf das schulische Schreiben. Erste Ergebnisse aus IMOSS. In: *Didaktik Deutsch*, H. 32. S. 63–85.
- Neuweg, Georg H. (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hgg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. S. 451–477.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg., 2009): *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg: Deutsch*. Hannover: Unidruck.
- (Hg., 2006a): *Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1–4: Deutsch*. Hannover: Unidruck.
- (Hg., 2006b): *Kerncurriculum für die Hauptschule, Schuljahrgänge 5–10: Deutsch*. Hannover: Unidruck.
- (Hg., 2006c): *Kerncurriculum für die Realschule, Schuljahrgänge 5–10: Deutsch*. Hannover: Unidruck.
- (Hg., 2006d): *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule, Schuljahrgänge 5–10: Deutsch*. Hannover: Unidruck.
- (Hg., 2006e): *Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5–10: Deutsch*. Hannover: Unidruck.
- NOLD, Günter & WILLENBERG, Heiner (2007): Lesefähigkeit. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hgg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz. S. 23–41.
- O
- OECD (= Organisation for Economic Co-operation and Development) (2010): *PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. Bielefeld: Bertelsmann.
- (2004): *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Summary in German*. Paris: OECD Publ. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/63/34991087.pdf> (zuletzt geprüft am 09.03.2012).
- ORTNER, Hanspeter (2007): Die (schriftliche) Darstellung von Sachverhalten als Stimulus für die Denk-, Sprach- und Schreibentwicklung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine & Weidacher, Georg (Hgg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr. S. 113–139.
- (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- (1998): Das kreative Schreiben – halbierte Kreativität und halbierte Schriftlichkeit? In: *ide: Informationen zur Deutschdidaktik*, H. 4. S. 37–52.
- OSSNER, Jakob (in Vorbereitung): Schriftliches Beschreiben. In: Feilke, Helmuth & Pohl, Thorsten (Hgg.): *Handbuch Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- (2008): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende* (2., überarb. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, Helmuth & Portmann, Paul (Hgg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett. S. 74–84.
- (1995a): Prozeßorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann, Jürgen & Weingarten, Rüdiger (Hgg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdt. Verl. S. 29–50.
- (1995b): Schriftaneignung und Schreiben. In: Ders. (Hg.): *Schriftaneignung und Schreiben*. Oldenburg: Red. OBST. S. 5–14.
- O’SULLIVAN, Emer (2000): Klassiker und Kanon. Versuch einer Differenzierung nach Funktionszusammenhängen. In: *JuLit*, Jg. 26, H. 3. S. 16–27.
- P
- PAEFGEN, Elisabeth K. (2006): *Einführung in die Literaturdidaktik* (2., aktualisierte und erw. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- (1999): Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft. In: *Didaktik Deutsch*, H. 7. S. 24–35.
- (1998): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In: Belgrad, Jürgen & Fingerhut, Karlheinz (Hgg.): *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 14–23.
- PEYER, Ann (2010): Texttheorie. In: Kämper-van den Boogaart, Michael & Spinner, Kaspar H. (Hgg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 238–268.
- PFEIFFER, Joachim (2010): Literarische Gattungen im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel & Meier, Christel (Hgg.): *Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 54–70.
- PIEPER, Irene (2011): Lese- und literarische Sozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Zur literaturbezogenen Kommunikation in der Hauptschule. In: Schneider, Hansjakob (Hg.): *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt: Literale Sozialisation und Sinnerfahrung*. Weinheim: Juventa. S. 82–106.
- (2010): Lese- und literarische Sozialisation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael & Spinner, Kaspar H. (Hgg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 87–147.
- (2009): Literarische Kompetenz: Zentrum oder Peripherie der Kompetenzdiskussion? In: Hochreiter, Susanne; Klingenböck, Ursula; Stuck, Elisabeth; Thielking, Sigrid & Wintersteiner, Werner (Hgg.): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck: Studien-Verl. S. 205–221.

- (2008): Zwischen Standards und Könnerschaft: Ist der klassische Interpretationsaufsatz noch »zu retten«? In: Paul, Ingwer; Thielmann, Winfried & Tangermann, Fritz (Hgg.): *Standard: Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 155–171.
- (2007): Bildungsstandards, Kompetenzen und die Arbeit am Kanon: Was mag eine gut stehende Fachdidaktik gegenwärtig eigentlich leisten? In: Gailberger, Steffen & Krelle, Michael (Hgg.): *Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Heiner Willenberg zum 65. Geburtstag gewidmet*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 121–135.
- (2006a): Literarische Kompetenz. In: Kliever, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 1: A–L*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 441–443.
- (2006b): Weiterführendes Lesen. In: Kliever, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 2: M–Z*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 803–805.
- (2005): *Literarisch lesen lernen. Zum Erwerb einer Kulturtechnik*. Verfügbar unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2005/882/> (zuletzt geprüft am 28.09.2011).
- ; ROSEBROCK, Cornelia; WIRTHWEIN, Heike & VOLZ, Steffen (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.
- PIETSCH, Susanne (2010): *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Diss.: Universität Kassel. Verfügbar unter: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-822-4.volltext.frei.pdf> (zuletzt geprüft am 27.06.2012).
- POHL, Thorsten & STEINHOFF, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Dies. (Hgg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. S. 5–26.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. & SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2008): Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 39. S. 5–16.
- PRZYBORSKI, Aglaja & WOHLRAB-SAHR, Monika (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- R**
- REDAKTION KINDLERS LITERATUR LEXIKON (2009): Friedrich von Schiller. Wilhelm Tell. In: Arnold, Heinz L. (Hgg.): *Kindlers Literatur Lexikon. Band 14: Ror–Sez* (3., völlig neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Metzler. S. 527–528.
- REHBEIN, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten, Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hgg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr. S. 67–124.
- REZAT, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: *Didaktik Deutsch*, H. 31. S. 50–67.
- RIJLAARSDAM, Gert & BRAAKSMA, Martine (2008): Die Sache mit den »Schlemmy«-Riegeln. Beobachtendes Lernen: Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 39. S. 23–27.
- ROSE, Kurt (2006a): Textmuster. In: Kliever, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 2: M–Z*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 758–759.
- (2006b): Textsorten. In: Kliever, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 2: M–Z*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 759–761.
- ROSEBROCK, Cornelia (2008): Lesesozialisation und Leseförderung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (Völlige Neubearb.). Berlin: Cornelsen. S. 163–183.
- (2007): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In: Bertsch-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze-Velber: Klett. S. 50–65.
- & NIX, Daniel (2010): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (3., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- S**
- SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A. & JEFFERSON, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language*, Vol. 50, No. 4. pp. 696–735.
- SANDIG, Barbara (2006): *Textstilistik des Deutschen* (2., völlig neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- SAUTER, Birgit & SAUTER, Gerhard (2005): Einleitung, Hauptteil, Schluss. Sequenzplanung einer Inhaltsangabe. In: *Schulmagazin 5 bis 10*, H. 1. S. 30–36.
- SCHALLENBERGER, Stefan (2006): Erzählen. In: Kliever, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hgg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 1: A–L*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 129–132.
- SCHEMME, Wolfgang (1977): Das »Tell-Problem« in neuer Sicht. Überlegungen zur Arbeit mit dem klassischen Drama im Literaturunterricht. In: Göbel, Klaus (Hg.): *Das Drama in der Sekundarstufe*. Kronberg/Ts.: Scriptor. S. 190–237.
- SCHERNER, Maximilian (2006): Grammatik und Textualität. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (2., durchges. Aufl.). Paderborn: Schöningh. S. 476–486.
- SCHIEFELE, Ulrich & STREBLOW, Lilian (2006): Motivation aktivieren. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hgg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe. S. 232–248.

- SCHILDBERG-SCHROTH, Gerhard & VIEBROCK, Hans H. (1981): Zur Wissenschaftlichkeit des Deutschunterrichts. Überlegungen am Beispiel der Inhaltsangabe. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 33, H. 5. S. 4–24.
- SCHILLER, Friedrich von (1980): *Schillers Werke. Nationalausgabe. Band. 10: Die Braut von Messina. Wilhelm Tell. Die Huldigung der Künste*. Hg. von Siegfried Seidel. Weimar: Böhlau.
- SCHMID, Wolf (2008): *Elemente der Narratologie* (2., verb. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- SCHNEIDER, Hansjakob & LINDAUER, Thomas (2007): Lesekompetenz ermitteln: Tests. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze-Velber: Klett. S. 126–139.
- SCHNEUWLY, Bernard (1995): Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: Ossner, Jakob (Hg.): *Schriktaneignung und Schreiben*. Oldenburg: Red. OBST. S. 116–132.
- SCHNURRE, Wolfdietrich (1978): *Der Schattenfotograf. Aufzeichnungen*. München: List.
- SCHORB, Alfons O. (1983): Globalanalyse des Unterrichts als Bezugsrahmen für spezielle Unterrichtsanalysen. In: Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (Hgg.): *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr. S. 326–332.
- SCHREIER, Margrit (2006a): Qualitatives Untersuchungsdesign. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hgg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim: Juventa. S. 343–359.
- (2006b): Qualitative Verfahren der Datenerhebung. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hgg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim: Juventa. S. 399–420.
- (2006c): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hgg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim: Juventa. S. 421–441.
- SCHUBERT-FELMY, Barbara (2008): Umgang mit Texten in der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (Völlige Neubearb.). Berlin: Cornelsen. S. 105–126.
- SCHURF, Bernd & WAGENER, Andrea (Hgg., 2007): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch* (neue Ausg.). Berlin: Cornelsen.
- SCHWARZER, Ralf & WARNER, Lisa M. (2011): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hgg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. S. 496–509.
- SCHWITALLA, Johannes (1994): Gesprochene Sprache – dialogisch gesehen. In: Fritz, Gerd & Hundsnerscher, Franz (Hgg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer. S. 17–36.
- SEARLE, John R. (2007): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay* (Nachdr. der 1. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- SEIDEL, Tina; DALEHEFTE, Inger M. & MEYER, Lena (2003): Aufzeichnen von Physikunterricht. In: Seidel, Tina; Prenzel, Manfred; Duit, Reinders & Lehrke, Manfred (Hgg.): *Technischer Bericht zur Videostudie »Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht«*. Kiel: IPN. S. 47–75.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hg., 2005a): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss vom 15.10.2004*. Neuwied: Luchterhand.
- (Hg., 2005b): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Beschluss vom 15.10.2004*. Neuwied: Luchterhand.
- (Hg., 2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. Neuwied: Luchterhand.
- SELTING, Margret; AUER, Peter; BARDEN, Birgit; BERGMANN, Jörg R.; COUPER-KUHLEN, Elizabeth; GÜNTNER, Susanne; MEIER, Christoph; QUASTHOFF, Uta M.; SCHLOBINSKI, Peter & UHMANN, Susanne (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte*, H. 173. S. 91–122.
- SELTING, Margret; AUER, Peter; BARTH-WEINGARTEN, Dagmar; BERGMANN, Jörg R.; BERGMANN, Pia; BIRKNER, Karin; COUPER-KUHLEN, Elizabeth; DEPPERMAN, Arnulf; GILLES, Peter; GÜNTNER, Susanne; HARTUNG, Martin; KERN, Friederike; MERTZLUFFT, Christine; MEYER, Christian; MOREK, Miriam; OBERZAUCHER, Frank; PETERS, Jörg; QUASTHOFF, Uta; SCHÜTTE, Wilfried; STUKENBROCK, Anja & UHMANN, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Jg. 10. S. 353–402. Verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (zuletzt geprüft am 10.04.2012).
- SIEBER, Peter (2008): Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando. In: Janich, Nina (Hg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr. S. 271–289.
- SIEDLER, Heinz (1967): Eine neue Aufsatzart: der Précis. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 19, H. 3. S. 5–21.
- SPINNER, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 33, H. 200. S. 6–16.
- (1987a): Entwicklungspsychologische Interpretation der Unterrichtsprotokolle. In: Willenberg, Heiner & al. (Hgg.): *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. Frankfurt a. M.: Diesterweg. S. 32–41.
- (1987b): Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch. In: Willenberg, Heiner & al. (Hgg.): *Zur Psychologie des Literaturunterrichts*.

- Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele.* Frankfurt a. M.: Diesterweg. S. 186–188.
- (1987c): Interpretieren im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 14, H. 81. S. 17–23.
- STADTER, Andrea (2001): Der Abstract – die multifunktionelle Textzusammenfassung. Eine ungewöhnliche Textsorte in der Oberstufe. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 28, H. 168. S. 50–53.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2010): *Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2009/2010 (Fachserie 11, Reihe 1)*. Verfügbar unter: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100107004.property=file.pdf> (zuletzt geprüft am 28.09.2011).
- STEIN, Oswald (1980): Der zusammengefaßte Gänserich. Einige Überlegungen zur »summary«. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, Jg. 27, H. 4. S. 135–143.
- STEINER, Edmund (2004): *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce*. Diss.: Universität Zürich. Verfügbar unter: https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/149/dokumente/1143711480_diss_steiner.pdf (zuletzt geprüft am 28.09.2011).
- STEINFELD, Thomas (2011): *Der Sprachverführer. Die deutsche Sprache: was sie ist, was sie kann*. München: Hanser.
- STEINKE, Ines (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hgg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 319–331.
- STORZ, Gerhard (1948/49): Unterricht im Schreiben. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 1, H. 1. S. 41–47.
- STROHNER, Hans (1992): Textinferenz beim WORT genommen. In: *Sprache und Datenverarbeitung*, Jg. 16, H. 1. S. 67–87.
- STUCK, Elisabeth (2004): *Kanon und Literaturstudium. Theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen*. Paderborn: Mentis.
- T, U, V**
- THIEL, Joachim (1986): Die Textzusammenfassung im Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen*, Jg. 85, H. 4. S. 381–405.
- (1983): Die Zusammenfassung in der zweiten Wettbewerbssprache. Überprüfung und Ergänzung der Korrektur. Stellungnahme zu Aussagekraft der Aufgabe und Korrektur. In: Finkenstaedt, Thomas & Weller, Franz-Rudolf (Hgg.): *Der Schülerwettbewerb Fremdsprachen im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Referate eines Symposiums in Wildsteig*. Augsburg: Univ. S. 89–121.
- THIEROFF, Rolf (1992): *Das finite Verb im Deutschen. Tempus – Modus – Distanz*. Tübingen: Narr.
- THIM-MABREY, Christiane (2009): Stilnormen als Textsortennormen. Korrektur und Beratung zu Texten von Schülern und Studierenden. In: Adamzik, Kirsten & Krause, Wolf-Dieter (Hgg.): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule* (2., überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: Narr. S. 33–45.
- THOMÉ, Günther (2011): *ABC und andere Irrtümer über Orthographie, Rechtschreiben, LRS/Legasthenie*. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung.
- UEDING, Gert (1979): Wilhelm Tell. In: Hinderer, Walter (Hg.): *Schillers Dramen. Neue Interpretationen*. Stuttgart: Reclam. S. 271–293.
- ULSHÖFER, Robert (1978): *Methodik des Deutschunterrichts 3. Mittelstufe II. Neufassung 1974* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- (1968): *Methodik des Deutschunterrichts 3. Mittelstufe II* (5., durchges. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- (1952): Von der mündlichen zur schriftlichen Inhaltswiedergabe in Kl. 4. Ein Beitrag zur Lesebucharbeit und zur Spracherziehung. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 4, H. 3. S. 35–42.
- VOGT, Hanspeter (1980): Die 1. Szene: ein Deutungsversuch mit Hilfe zweier Begriffe Hegels (überarbeitet von Heinrich Mettler und Heinz Lippuner). In: Lippuner, Heinz & Mettler, Heinrich (Hgg.): *Schillers »Tell« – für die Schule neu gesehen*. Düsseldorf: Schwann. S. 44–47.
- VOIGT, Jörg (1997): Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hgg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa. S. 785–794.
- (1991): Die mikroethnographische Erkundung von Mathematikunterricht. Interpretative Methoden der Interaktionsanalyse. In: Maier, Hermann & Voigt, Jörg (Hgg.): *Interpretative Unterrichtsforschung. Heinrich Bauersfeld zum 65. Geburtstag*. Köln: Aulis. S. 152–175.
- VGOTSKIJ, Lev (2003): Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In: Ders.: *Ausgewählte Schriften Band II. Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit*. Hg. von Lompscher, Joachim. Berlin: Lehmanns Media-LOB.de. S. 287–306.
- (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Hg. von Lompscher, Joachim & Rückriem, Georg. Weinheim: Beltz.
- W**
- WAHL, Diethelm (1991): *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- WEINERT, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene

- Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz. S. 17–31.
- (1999a): Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden. In: Althof, Wolfgang (Hg.): *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Fritz Oser*. Opladen: Leske + Budrich. S. 101–109.
- (1999b): Die fünf Irrtümer der Schulreformer. Welche Lehrer, welchen Unterricht braucht das Land? In: *Psychologie heute*, Jg. 26, H. 7. S. 28–34.
- (1998): Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: Freund, Josef; Gruber, Heinz & Weidinger, Walter (Hgg.): *Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität*. Wien: ÖBV Pädag. Verl. S. 7–17.
- & HELMKE, Andreas (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, Achim (Hg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz. S. 223–233.
- WEINGARDT, Martin (2004): *Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- WEINRICH, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverl.
- (1971): *Tempus. Besprochene und erzählte Welt* (2., völlig neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- WERMKE, Jutta (1989): *Die Bildbeschreibung – eine Frage des Standpunkts. Literaturästhetische und -didaktische Diskussion am Beispiel von da Vincis »Abendmahl«*. Frankfurt a. M.: Lang.
- WERNEKE, Franz (Hg., 1967): *Die Fackel. Band III. Lesebuch für Höhere Schulen* (6. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- WIELER, Petra (1989): *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Bern: Lang.
- WIESER, Dorothee (2008): *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- WILD, Klaus-Peter (2003): Videoanalysen als neuer Impulsgeber für eine praxisnahe prozessorientierte empirische Unterrichtsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 31, H. 2. S. 98–102.
- (2001): Die Optimierung von Videoanalysen durch zeitsynchrone Befragungsdaten aus dem Experience-Sampling. In: Aufschnaiter, Stefan von & Welzel, Manuela (Hgg.): *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung*. Münster: Waxmann. S. 61–74.
- WILLENBERG, Heiner (2006): Methoden des Textleseunterrichts. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (2., durchges. Aufl.). Paderborn: Schöningh. S. 830–839.
- WINKLER, Iris (2011): *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- WINTER, Claudia (1998): *Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie*. Augsburg: Wißner.
- WINTERSTEINER, Werner (2011): Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung. In: *Didaktik Deutsch*, H. 30. S. 5–21.
- WINTGENS, Hans-Herbert (1984): Inhaltswiedergabe. Das Verfassen eines Kurztextes für ein literarisches Schullexikon. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 11, H. 65. S. 59–63.
- WITT, Christine (2006): »Die Probe«. Zugang zu einer Inhaltsangabe. In: *Schulmagazin 5 bis 10*, H. 7–8. S. 25–30.
- WITTENBRUCH, Wilhelm (2004): Grundschulpädagogik – Eine Verständigungsbrücke zwischen Schulforschung und Schulpraxis. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 58, H. 6. S. 691–709.
- WRAGGE-LANGE, Irmhild (1983): Entwurf eines Analyse-schemas zur interpretativen Unterrichtsanalyse. In: Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (Hgg.): *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr. S. 371–385.
- WROBEL, Arne (2010): Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreiblernens. In: Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hgg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. S. 27–45.
- (1992): Revisionen und Formulierungsprozess. In: Kohrt, Manfred & Wrobel, Arne (Hgg.): *Schreibprozesse – Schreibprodukte. Festschrift für Gisbert Keseling*. Hildesheim: Olms. S. 361–385.

Z

- ZABKA, Thomas (2010): Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Kämper-van den Boogaart, Michael & Spinner, Kaspar H. (Hgg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 60–88.
- (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther »Vom Raben und Fuchs« (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett. S. 80–101.
- (2004a): Literarisches Verstehen durch Inhaltsangaben? Anmerkungen zu einer umstrittenen Form des Umgangs mit narrativen Texten. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutschunterricht nach der*

PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt a. M.: Lang. S. 201–222.

- (2004b): Wie? – Was?: Formanalyse und Inhaltsangabe als Bestandteile und Probleme ästhetischer Bildung. In: Jonas, Hartmut & Josting, Petra (Hgg.): *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik.* Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München: kopaed. S. 251–262.
 - (2004c): Zur Entwicklung der ästhetischen Rationalität – Überlegungen anlässlich des Symbolverstehens im Literaturunterricht. In: Lecke, Bodo (Hg.): *Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung?* Frankfurt a. M.: Lang. S. 247–262.
 - (1999): Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik. In: *Didaktik Deutsch*, H. 7. S. 4–23.
- ZYMNER, Rüdiger (2002): *Friedrich Schiller. Dramen.* Berlin: Schmidt.
- & FRICKE, Harald (2007): *Einübung in die Literaturwissenschaft. Parodieren geht über Studieren* (5., überarb. und erw. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

2 Abkürzungsverzeichnis*

Abb.	Abbildung / en
Abs.	Absatz
Absch.	Abschnitt / e / s
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
ebd.	eben da
Hg(g).	Herausgeber
Kap.	Kapitel / s
s.	siehe
s. a.	siehe auch
s. o.	siehe oben
s. u.	siehe unten
u. a.	unter anderem / n
usw.	und so weiter
Z.	Zeile / n
z. B.	zum Beispiel

* Berücksichtigt werden hier nur die in der Arbeit selbst, nicht aber die ausschließlich im Literaturverzeichnis verwendeten Abkürzungen.

3 Kurzlebenslauf

Angaben zur Person

Name	Johannes Reinert
Geburtsdatum, -ort	16. April 1984, Gronau (Westfalen)
Kontakt	j.reinert@zoho.com

Berufs- und Bildungsgang

seit 08/2012	Lehrer im Vorbereitungsdienst
01/2012 bis 07/2012	Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hildesheim
01/2009 bis 12/2011	Stipendiat & Promotionsstudent an der Universität Hildesheim
10/2004 bis 12/2008	Student (Erst- & Aufbaustudium) an der Universität Hildesheim

Abschlüsse & Akademische Grade

06/2012	Doktor der Philosophie
12/2008	Master of Education
09/2007	Bachelor of Arts

Ausführliche Angaben zu weiteren Qualifikationen im Bereich der empirischen Bildungsforschung, gehaltenen Universitätsseminaren, Mitarbeit bei mehreren Schulprojekten und Konferenzen sowie deren Evaluation, Vorträgen zu verschiedenen Themen der Fachdidaktik sowie durchgeführten Studienprogrammen und Fortbildungen sind auf Anfrage bei mir erhältlich.

